

# 덩잇글 갈래별 거시구조 인식 양상 연구 —대학교 1학년생을 중심으로

서종훈 대구가톨릭대학교 국어교육과

- I. 들머리
- II. 연구방법 및 연구가설
- III. 연구결과 및 교육적 의의
- IV. 마무리

## I. 들머리

### 1. 연구목적

덩잇글의 거시구조는 덩잇글에서 내용상으로 부각될 수 있는 요약구조의 표현물이자 결과물이다. 이는 요약이라는 반복적이며 회귀적인 과정에서 명료하게 드러난다. 즉 일회성 요약이 아닌 요약의 횟수가 거듭될수록 덩잇글의 거시구조가 명확하게 드러날 수 있다. 아울러 이는 요약 대상 덩잇글의 내용과 형식상의 속성을 분명하게 자각할 수 있는 인지적 과정이 될 수 있다.

이런 관점에서 보자면, 반 테이크(van Dijk, 1980)의 거시구조 이론은 시사하는 바가 크다. 여기에 제시된 네 가지 거시규칙인 삭제(강한 삭제), 선택(약한삭제), 일반화, 구성은 덩잇글의 거시구조가 형성되는데 주요하게 작용할 수 있다. 특히 이는 요약 과정에서 독자가 덩잇글의 해석에 개입할 수 있는 여지를 비교적 간단하면서도 명료하게 다룰 수 있다는 이점이 있다.

본고는 이런 점을 감안하여, 기존의 요약 관련 논의에서 제대로 다루어지지 않았던 덩잇글의 갈래별 거시구조가 요약 과정에서 어떤 양상으로 부각될 수 있는지에 논점을 모은다. 특히 설명, 설득, 이야기의

세 갈래 덩잇글을 바탕으로, 학습자들이 구성한 거시구조의 양상을 살피고, 이러한 거시구조의 형성에 여러 거시규칙이 어떤 방식으로 적용되는지를 다루고자 한다.

이는 기존의 요약 관련 연구가 주로 비문학 갈래에 국한되었거나, 요약하기 과정상의 덩잇글 거시구조에 관련된 독자의 인지적 측면을 제대로 감안하지 못한 점을 고려한 것이다. 아울러 이는 요약하기 과정에서 덩잇글 갈래별 거시구조와 이에 결부된 독자 인지의 일정한 부면을 살필 수 있다는 점에서 기존의 연구와 차별성이 있다.

## 2. 선행연구

요약하기와 관련된 논의는 국내외를 막론하고 인지심리학이나 담화이해, 언어 교육 등에서 상당수를 차지한다. 특히 국내에서는 읽기 교육과 관련하여 상당수의 논의들이 이루어졌다. 본고에서는 이러한 요약과 관련된 직·간접적 논의를 모두 언급하기보다는 덩잇글의 거시구조 측면과 직결될 수 있는 요약하기나 거시규칙의 적용과 관련된 논의를 다룬다.

고영근(1999)와 정시호(2000) 등에서는 덩잇글 거시구조의 부면을 텍스트 언어학의 테두리 안에서 개괄적으로 다루고 있다. 거시구조의 인지적 측면을 다양한 각도에서 부각시켜야 할 필요성을 제기하고 있다는 점에서 참고의 의의가 있다.

김윤미(2006)에서는 일부 중학교 학습자들을 대상으로 거시규칙의 적용 결과를 논의하고 있는데, 여기서는 대다수 학습자들이 거시규칙을 매우 피상적으로 사용하고 있으며, 특히 일반화나 구성 규칙은 거의 적용하지 않거나 그 적용 방식을 제대로 파악하고 있지 못함을 지적하고 있다. 이는 덩잇글 갈래별로 거시규칙 확대 적용의 필요성을 제기하는 부분이라고 할 수 있다.

김혜정(2011), 윤석민(2011), 이은희(2011)은 각각 정보전달, 서사, 설득 덩잇글의 특성과 교수·학습 방법론에 대해 심층적으로 논의하고

있어 참고가 된다. 특히 각 갈래별 덩잇글이 지니는 특성은 결국 요약 과정에서 부각될 수 있는 내용상의 요소들과 관련된다는 점에서 중요하다. 다만 실제 요약 과정에서 그러한 요소들이 어떤 식으로 전개되고 드러날지는 실증적으로 검토해야 하는 부분이다.

오은하(2014)에서는 중학교 국어교과서에 반영된 요약하기 양상의 문제를 독자와 덩잇글 중심으로 심도 있게 다루고 있어 참고가 된다. 여기에서는 중학교 교과서에 이미 van Dijk의 거시규칙이 직접적으로 반영되고 있음을 보여주고 있다. 다만 이러한 거시규칙을 요약하기의 주요한 전략으로 어떻게 사용하고 있는지에 대해서는 구체적인 논의가 이루어지지 않고 있어 한계로 남는다.

이성만(1994)는 van Dijk의 거시구조 이론을 텍스트의 언어학의 짧은 역사 안에서 개괄하고 있다는 점에서 참고의 의의가 크다. 특히 덩잇글 내적인 구조뿐만 아니라 덩잇글 외적인 측면을 인지와 소통의 측면에서 연계해서 논의하고 있다는 점에서 거시구조의 산출과 이해의 측면을 두루 살필 수 있는 단초를 제공한다.

van Dijk(1977, 1979, 1980, 1983)의 일련의 연구에서는 거시규칙의 다양한 부면을 덩잇글과 담화 이해의 측면에서 상세하게 다루고 있다. 다만 거시규칙의 적용 양상이나 용어 쓰임에서 약간씩의 변화가 있는데, 특히 선택 규칙의 경우는 1983년의 논의에서는 제외되고 있다. 이는 선택 규칙이 지니는 적용상의 애매성과 직·간접적으로 관련된다고 할 수 있다.

## II. 연구방법 및 연구가설

### 1. 연구방법

본고는 덩잇글 갈래별 요약문과 관련된 현장연구조사이다. 다만 실험적인(통제적인) 측면이 가미되기도 하였다. 조사에 사용된 지문 자

체가 기본적으로 요약에 사용되기 위해서 재구성되었고, 학습자들이 일부 통제된 상태에서 요약문 구성 과정에 임했기 때문이다.

우선 조사에 사용된 덩잇글은 중학교 1학년 교과서의 요약하기 단원에 사용된 지문이다.<sup>1</sup> 덩잇글의 갈래별 거시구조를 확인하기 위해서는 지문이 지나치게 길지 않으며 갈래별 수사구조가 명시적으로 드러나는 것이 적절하다. 이들 지문은 중학교 저학년 학습자들이 읽고 요약하기에 비교적 쉽게 구성되어 있다. 따라서 덩잇글 갈래별 거시구조의 일면을 확인하는 데 비교적 적절하다. 먼저 설득 글이다.

### 표 1. 설득 글

---

해마다 봄이면 우리 하늘은 황사로 누렇게 물이 든다. 황사는 바람을 타고 하늘로 올라간 미세한 모래 먼지가 대기 중에 퍼져 있다가 서서히 떨어지는 현상이다. 옛날에는 ‘토우(土雨)’라고 했는데 일제 강점기부터 ‘황사(黃砂)’라고 부르기 시작했다.

대륙을 거쳐 우리나라에 온 황사에는 산업화의 몸살을 앓고 있는 중국의 여러 도시에서 배출되는 중금속까지 섞여 있어 더욱 문제이다. 봄의 불청객인 황사는 천식 등 호흡기 질환을 일으키고, 아토피 피부염을 악화시키는 원인이 되어 초등학교가 휴교하는 일이 벌어지기도 한다. 황사가 동반하는 흙먼지와 탁한 공기는 항공 운항과 통신에도 장애를 일으킨다. 이처럼 황사는 우리의 일상생활과 산업에 엄청난 피해를 끼치고 있다.

그렇다면 황사는 왜 생기는 것일까? 황사의 원인은 다양하지만 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 첫째, 황사 발원지의 자연적인 요인을 들 수 있다. 주기적인 가뭄과 아주 낮은 강수량, 풍부한 모래 등이 황사를 일으키는 주범들이다.

둘째, 인위적인 요인들을 들 수 있다. 무분별한 경작과 목축, 땃감과 식물 채취, 과도한 물 사용 등으로 인해 발원지 주변의 자연이 파괴되고 있는 것이다. 또한 급격한 인구 증가와 에너지 소비 증가도 자연 파괴를 가속화시키고 있다.

그렇다면 우리는 해마다 찾아오고 점점 심해지는 황사의 피해를 고스란히 맞아야 할까? 그렇지 않다. 우리의 작은 노력과 실천들이 황사를 줄이는 데 큰 도움을 줄 수 있다. 지금 세계 여러 나라 사람들이 몽골이나 중국에 찾아가서 그 지역 사람들과 힘을 모아 나무를 심고 있고, 푸른 숲과 초원을 가꾸기 위해 전 세계가 함께 노력하고 있다. 하지만 무엇보다 중요한 것은 생활 속에서의 작은 실천이다. 나무젓가락과 같이 숲을 베어서 만든 일회용품의 사용을 줄이는 일부터 시작해 보자.

---

이 글은 주제가 마지막 단락에 명확하게 제시된 설득 글이다. 각 단락의 의미적 역할이 비교적 명확하다. 논의하고자 하는 문제의 개념과 그에 따른 심각한 상황을 첫째와 둘째 단락에서 문제제기의 차원으로 제시하고, 셋째와 넷째 단락은 문제의 원인을 구체적으로 밝히고 있다.

---

1 김중철 외(2013), 중학교 국어①, 천재교육.

마지막 단락은 그에 대한 해결책을 제시하고 있다.

설득 글은 일반적으로 전제와 결론 도출, 주장과 근거라는 논증 형식을 가지고 있다. 이 글도 내용 전개상에서 드러나듯이, ‘황사’의 개념과 피해 상황, 원인, 원인에 대한 해결책으로 구조화될 수 있다. 이는 Toulmin(2003)에서 제시하는 일반적인 논증구조의 요소인 사실, 논거, 주장의 틀에도 부합한다. 즉 이러한 요소들이 덩잇글의 주요한 내용상의 거시구조로 드러날 수 있을지가 관건이다. 다음은 설명 글이다.

## 표 2. 설명 글

---

김치는 우리나라의 가장 대표적인 반찬으로 꼽힌다. 갓 지은 뜨거운 밥에 잘 익은 김치 한 쪽. 그 맛은 우리나라 사람들이 외국에 나가 있을 때 가장 그리워하는 것이다. 최근에는 김치가 맛과 영양만이 아니라 건강에 매우 좋은 식품으로도 인정받고 있다. 하지만 과거의 김치는 우리가 현재 먹고 있는 김치와는 다른 점이 많다.

우선 예전에는 지금 우리가 먹는 배추가 없었다. 물론 배추가 있기는 했지만 지금 보는 배추와는 달랐다. 하얀 속잎이 겹겹이 포개어진 지금의 배추는 100여 년 전에 수입된 새로운 품종이다. 그 이전에 있었던 배추는 퍼런 잎이 뺏뺏하게 벌어져 있는 모양이었다. 그래서 옛날 김치는 배추김치보다는 무김치가 주류였다고 한다.

우리가 요즘 먹는 김치는 대개 고춧가루로 버무려 붉은빛이 난다. 그러나 김치의 색이 붉어진 것은 김치의 역사에서 보면 얼마 되지 않은 일이다. 고추가 우리나라에 들어온 것은 17세기였고 본격적으로 우리 음식에 사용된 것은 18세기였다. 그러니 그 이전의 김치란 단순히 채소를 소금에 절인 것이었을 뿐이다. 지금의 백김치나 동치미를 생각하면 된다.

고춧가루를 사용하기 전에도 붉은색 김치가 없었던 것은 아니다. 김치에 붉은 맨드라미 꽃을 넣는 경우가 있었기 때문이다. 어찌 되었든 우리 김치에 고춧가루가 들어가면서 김치는 더욱 발전했다. 고춧가루를 넣은 김치는 빨리 시어지지 않았다. 이전에는 김치가 쉽게 시어지고 상했기 때문에 소금을 듬뿍 넣어 매우 짰다. 그런데 고춧가루를 넣으니 소금을 덜 넣고도 맛있는 김치를 오래 두고 먹을 수 있게 되었다.

한편 김치에 젓갈이 들어가면 더욱 구수한 감칠맛이 난다. 젓갈은 작은 생선, 조개 등에 소금을 넣은 뒤 일정한 시간 동안 저장하여 만드는 발효식품이다. 젓갈의 역사는 매우 오래되었다. 신라 신문왕의 왕비가 결혼할 때 훈수로 젓갈을 가져왔다는 기록도 있고, 고려 시대에도 젓갈을 많이 먹었다고 한다. 그런데 젓갈이 김치에 들어가기 시작한 것은 그렇게 오래되지 않았다. 고추가 들어오면서 김치에 젓갈을 함께 넣었다. 고추와 젓갈이 배추의 속에서 만나 멋진 맛의 합주를 시작한 것이다.

김치의 맛은 바로 무, 배추 등의 주재료에 마늘, 파, 고춧가루, 생강, 소금, 젓갈 등의 양념이 함께 어울려 변해 가는 과정에 달려 있다. 김치가 익는다는 것은 재료와 양념이 서로 익숙해져 가는 것, 즉 각기 가지고 있던 고유한 맛이 한데 어우러지면서 감칠맛을 내는 것이다.

---

<표 2>의 대상 글은 6개의 단락으로 구성된 김치의 유래와 맛의

비결에 대한 설명 글이다. 덩잇글 내용상에서 거시구조는 김치를 중심으로 형성된다.<sup>2</sup> 여기에서는 김치의 맛, 유래 등이 어떤 식으로 위계 관계를 형성하면서 거시구조를 구성하고, 또한 각 단락들이 어떤 거시 규칙의 적용을 통해 통합될 수 있을지 의문이다.

설명 글의 경우는 Meyer(1984)에서 제시된 몇 가지 조직 유형을 참조할 수 있다. 위의 설명 글은 전체적으로는 수집구조로, 그리고 예전과 요즈음의 김치를 비교와 대조의 구조 관점에서 다룰 수 있다. 이러한 구조적 속성들이 거시구조 양상으로 어떻게 드러날 수 있을지가 관건이다. 마지막으로 이야기 글이다.

### 표 3. 이야기 글

---

어느 마을에 가난한 처녀가 살았어요. 처녀는 날마다 젖소를 돌보며 여물도 주고, 우리도 치우고, 우유도 짜며 부지런히 일했어요. 하지만 아무리 열심히 일해도 우유는 식구들이 마시기에도 모자랐어요.

어느 날, 드디어 우유가 한 통 가득 찼어요.

“옳지. 이 우유를 시장에 내다 팔아야지.”

처녀는 우유 통을 머리에 이고 집을 나섰다.

“누나, 맛있는 것 많이 사 줘.”

동생들이 문밖까지 나와 손을 흔들었어요.

“음, 우유를 판 돈으로 달걀을 사야지. 삼백 개는 너끈히 살 수 있을 거야. 그럼 병아리가 몇 마리나 생기는 거지?”

처녀는 들판 가득한 병아리들을 떠올리자 저절로 입이 헤벌쭉 벌어졌어요.

‘병아리들을 튼튼하게 잘 키워야지. 그럼 대체 닭이 몇 마리나 생기는 거지?’

이번에는 머릿속으로 닭을 세어 보았어요.

‘닭들을 시장에 내다 팔면 큰돈이 생길 거야. 그러면 동생들에게 맛있는 빵과 과자를 날마다 실컷 먹게 해 줘야지.’

처녀는 어깨를 으쓱거리며 걸었어요.

‘그래! 내 모자랑 웃도 살 테야.’

지난번에 시장에서 본 모자가 떠올랐어요.

‘내가 잘 차려입고 나가면 사람들이 놀라겠지? 마을 청년들이 서로 춤을 추자고 할 거야.’

처녀는 멋진 청년과 춤출 생각에 자기도 모르게 고개를 까딱거렸어요.

“에구머니나!”

처녀가 고개를 까딱거리는 바람에 그만 머리에 인 우유 통이 바닥으로 툭 떨어졌어

---

2 설명 글의 예문은 약간 수정을 해서 제시하였다. 첫 번째 문단 마지막에 ‘하지만 과거의 김치는 우리가 현재 먹고 있는 김치와는 다른 점이 많다’를 추가하였고, 둘째 문단 첫 머리를 약간 수정하였다. 이는 이 예문이 설명 글로서 보다 효과적인 구조를 드러내도록 하기 위해서였다.

---

요. 우유 통에서는 우유가 칼칼 쏟아졌어요. 처녀는 엇질러진 우유를 보며 발을 동동 굴렀어요. 순식간에 병아리도, 닭도, 달콤한 과자도, 예쁜 옷도 모두 사라져 버렸어요. 처녀는 땅바닥에 주저앉아 그만 엉엉 울고 말았어요.

---

이 글은 비교적 단순한 구성을 가지고 있는 이야기 글이다. 한 처녀의 허황된 꿈에 대한 경계를 다룬 우화이다. 비문학글들에 비해 주제가 명시적으로 드러나지 않기 때문에, 이를 어떻게 거시규칙의 적용과 관련해서 요약문으로 이끌어낼지가 문제이다. 특히 우유 통을 쏟기까지 주인공의 내적 갈등과 결부된 다양한 생각과 행위의 연쇄들을 어떤 거시규칙을 적용하여 처리할지가 관건이다.

이야기 글의 경우는 거시구조가 이야기 속의 다양한 일화, 그 속의 배경과 사건, 그리고 사건에 대한 갈등과 해결, 평가 및 교훈 등으로 범주화될 수 있다.<sup>3</sup> <표 3>의 이야기 글은 이런 점에 비추어, 배경, 사건, 사건에 대한 결말의 세 단락으로 재구성될 수 있다.<sup>4</sup> 이러한 거시구조상의 내용 요소들이 실제로 요약 과정에서 어떻게 학습자들에게 인식되고, 요약문 속에 구현될 수 있을지가 문제가 된다.

이상 각 갈래별 거시구조의 양상은 기본적으로 각 갈래가 지니고 있는 갈래상의 특성에 기인한다. 아울러 그러한 특성에 직접적으로 관련되는 내용상의 구조가 거시구조가 된다. 거시구조는 덩잇글의 갈래를 갈래답게 구성하는 기본적인 내용 요소로, 덩잇글을 주요 내용으로 간추리거나 압축해나가는 과정에서 핵심 내용이 된다.

조사 과정은 갈래별 덩잇글의 반복 요약, 거시규칙 학습 및 이해, 요약문에 대한 거시규칙 적용의 순서로 이루어졌다. 거시규칙은 van Dijk(1980)에서 제시된 네 가지 규칙이 제시되었고, 다만 학습자들이 자신의 요약문에 대해 거시규칙을 적용하면서 네 가지 규칙에 적용되

---

3 van Dijk(1980)의 갈래구조를 참조할 수 있는데, 여기에서는 서사 갈래구조의 거시구조 양상을 위계화해서 보여주고 있어 참조가 된다.

4 본고의 이야기 글은 다양한 인물들 간의 사건이나 갈등을 중심으로 그것의 줄거리를 요약할 수 있는 전형적이 형태는 아니다. 아울러 그 분량도 일반적인 이야기 글에 비해 상당히 짧다. 하지만 배경과 인물의 내적 갈등과 그와 관련된 사건 양상, 결말에서의 주인공에 대한 간접적인 평가 등의 기본적인 이야기 글의 요소는 가지고 있다고 상정할 수 있다.

지 않는 경우는 새로운 규칙을 만들어 적용하도록 하였다.

표 4. 연구개관

조사 기간	2015.03.30~06.20	
조사 대상자 <sup>5</sup>	대구C대학 1학년 50여명	경남K대학 1학년 50여명
조사 과정	① 갈래별 덩잇글 요약하기 ② 거시규칙 학습 및 이해하기 ③ 갈래별 요약문에 거시규칙 적용하기	
조사 대상 지문	설득, 설명, 이야기 각각 1편	

조사 기간을 일정하게 둔 것은 본 조사가 일회성 요약으로 끝나는 것이 아니었기 때문이다. 조사 대상자는 15학년도 대구 C대학과 경남 K대학 1학년생들로 읽기와 쓰기 관련 교양 수업을 수강한 대상자들이다.<sup>6</sup> 대학교 1학년 학습자들이 선정된 이유는 읽기 교육과 관련하여 전문적인 학습을 받지 않은 상태, 즉 중·고등학교 시절 읽기교육의 연계선 상에서 참여자들의 요약에 대한 인식의 과정을 살펴볼 수 있기 때문이다.

조사 과정에서 ①은 충분하게 시간을 준 상태로 진행되었는데, 갈래별로 1편당 대략 50분 내외에서 동일 글을 2~4회 요약하는 것으로 드러났다.<sup>7</sup> 이는 모든 갈래가 마찬가지였다. 요약 시에는 특별한 조건

5 조사 대상자를 선정할 때는 가설1과 가설2의 문제를 모두 고려하였다. 가설1의 경우는 중·고 학습자들도 충분하게 참여 가능하지만, 가설2는 요약과 관련된 전문적인 지식 및 그에 대한 적용이 요구되기 때문에 수준이나 학령대가 낮은 학습자들을 고려하기 어려웠다.

6 이 두 집단은 수능 점수 분포로 보자면, 대략적으로 40~60%대에 걸쳐 있어 동 연령대 학습자의 전국 평균 정도의 수준에 속한 집단이라고 볼 수 있다.

7 요약은 독자 중심과 덩잇글 중심으로 크게 구분될 수 있다. 본고는 거시구조 기반의 덩잇글 중심 요약과 관련된다. 따라서 독자 중심의 지나친 의미 비약이나 상상력이 동원된 의미의 재구성은 덩잇글 거시구조의 재구성과는 거리가 멀다고 판단하였다. 따라서 요약 시에 회차 별 분량이 상당 부분 중요하게 다루어졌다. 가령 1차 요약 시에는 원문의 4~6개 문단을 2~3개로, 그리고 2차와 3차시에는 그 보다 적은 수의 문단으로 구성하도록 하였다. 즉 맨 나중의 요약문도 최소한 거시구조가 드러나도록 한 문단

을 부여하지 않았다. 최대한 자연스러운 상황에서 중·고등학교 시절 익혔던 요약하기 방법이나 전략을 구사하도록 하였다.<sup>8</sup>

②의 과정은 수업 시간을 활용하여 거시규칙에 대한 기본적인 이론과 그것을 적용한 일부 예를 제시하고 교육하였다. 이 과정에서는 앞서 van Dijk(1980)에서 제시된 네 가지 규칙을 토대로 하였다. 물론 요약의 과정이 이 네 가지 규칙만으로 충실하게 설명되기는 어렵다. 하지만 요약에 대한 기본적인 방법이나 전략을 학습하지 못한 학습자들에게 다수의 방법이나 전략을 제시하는 것은 자신의 요약 양상에 대한 인식의 혼란을 줄 수 있다. 따라서 우선적으로 제시된 네 가지 규칙만으로 요약하기의 과정에 대한 학습자들의 언어 자각 및 수행 과정에 대한 인식의 측면을 검토할 필요가 있다.

③의 과정은 보고서 형태의 개별 과제로 부여되었다. 이 과정은 앞서 ②에서 제공된 네 가지 규칙을 자신의 요약하기 결과에 적용하고, 이 규칙으로 적용될 수 없는 경우는 참여자 스스로가 새로운 요약규칙을 만들어서 적용하도록 하였다. 물론 이 경우는 반드시 보고서 작성에 그 규칙과 적용상의 결과와 이유를 기술하도록 하였다.

갈래별 거시규칙의 적용은 모든 차수의 요약문에 적용하도록 했다. 요약시의 기본 대상은 온점 기준의 문장이 되도록 하였다.

## 2. 연구가설

덩잇글 갈래별 거시구조 인식 및 거시규칙 적용과 관련된 가설은 다음과 같다.

---

수준의 분량을 감안하도록 하였다.

8 조사 과정이 끝나고 참여 학습자들에게 요약하기와 관련하여 중·고등학교 시절 배웠던 방법이나 전략이 있었는지의 여부에 대한 질의, 응답 시간을 가졌다. 대다수의 학습자들에게서 요약하기와 관련하여 특별한 방법이나 전략을 배운 적이 없었다는 점을 파악하였다. 즉 요약하기가 중요하다는 생각에는 이견이 없었지만, 어떻게 요약하는지에 대한 구체적인 방법이나 전략을 배웠는지에 대해서는 거의 모든 대상자들이 그렇지 못하다는 답변을 내 놓았다. 이는 우리 국어과 현장에서 언어 수행 영역의 교수·학습 방법론에 대한 단면을 보여주는 바라고 할 수 있다.

---

가설1: 갈래별 거시구조 인식 양상에는 차이가 있을 것이다.

가설2: 갈래별 거시규칙 적용 양상에는 차이가 있을 것이다.

---

가설1은 세 가지 덩잇글 갈래인 설득, 설명, 이야기 글에서 산출된 거시구조는 그 일치 정도에 있어 차이가 있을 것으로 상정된 것이다. 가령 ‘이야기<설명<설득’으로 그 일치 정도를 고려할 수 있다. 즉 설득 갈래는 주장하는 바가 비교적 덩잇글 표면에 잘 드러나며, 이를 바탕으로 요약 과정 시에 거시구조가 비교적 명시적으로 형성되어 드러날 수 있기 때문이다.

하지만 이야기의 경우는 직·간접적으로 표출된 행위의 연속체가 어떻게 재구성될지가 관건이다. 이야기의 핵심이 되는 모티프를 중심으로 거시구조가 형성되리라고 상정할 수 있지만, 이러한 모티프가 명시적으로 드러나지 않을 경우에는 독자가 추론을 통해 덩잇글의 거시구조를 구성해야 하는 어려움이 따르기 때문이다.

설명설득과 같은 맥락에서 거시구조의 표현을 상정할 수 있지만, 설득에 비해 설명은 거시구조의 표현 정도가 약할 것이다. 즉 논지와 논거라는 비교적 명확한 논증 도식의 가진 설득 갈래에 비해, 설명의 경우는 설명의 대상과 그 대상에 대한 서술 정도로 도식을 상정할 수 있지만, 그 명시성의 정도가 설득에 비해 떨어질 것으로 판단된다.

즉 덩잇글 갈래별 요약 과정에서 학습자들 간에 합의되는 거시구조, 이른바 요약구조 표현물이 구체화될 것이지만, 그 일치나 합의 정도에 있어서는 갈래별로 차이가 있을 것이다. 아울러 그 일치 수준에서는 설득이 가장 그 정도가 높고, 다음으로 설명, 이야기가 가장 낮은 합의 정도를 보일 것이다.

가설2는 덩잇글이 각기 고유한 내용 구조를 지니고 있으며, 특히 갈래마다 특유의 구조를 지니고 있는데, 이는 관습적으로 읽기 과정에 주요한 지식으로 수반될 것이라고 상정하였다. 이러한 외형적인 측면의 수사 구조는 다소 형식적인 측면이라고 할 수 있다. 하지만 더 중

요한 것은 실제 덩잇글이 처리되는 과정에서 구성되는, 이른바 내용상의 거시구조이다.

이는 덩잇글이 본래 지니는 주요한 내용상의 골격이기도 하지만, 덩잇글의 처리를 통해 독자가 주체적으로 구성하는 구조이기도 하다. 이러한 거시구조는 덩잇글의 주요 내용을 처리한 결과로, 이른바 요약구조 표현물이라고 할 수 있다.

즉 이 가설에서는 거시구조가 덩잇글을 이해하고 요약하는 과정에서 구체적으로 드러나며, 특히 갈래별 덩잇글의 거시구조를 이끌어 내는 과정에서 적용할 수 있는 규칙들이 갈래마다 차이가 있을 것으로 보인다. 왜냐하면 갈래별 덩잇글이 지니는 내용상의 구조 특성이 학습자들의 이해 과정에도 반영될 것이기 때문이다.

특히 설명과 설득의 비문학류와 이야기의 문학류 간에는 적용되는 거시규칙에 차이가 있을 것으로 상정하였다. 비문학류의 경우는 약한 삭제와 강한삭제에 기반을 둔 일반화가 문학류의 경우는 약한삭제와 강한삭제에 기반을 둔 구성 규칙이 주요한 거시규칙으로 적용될 가능성이 높을 것이다. 왜냐하면 이야기 글의 경우는 등장인물의 행위 연속에 따른 해석 과정에 각본이나 틀 규칙이 적용될 가능성이 높기 때문이다.

### Ⅲ. 연구결과 및 교육적 의의

#### 1. 연구결과 논의

본 절에서는 학습자들의 요약문에 드러난 거시구조를 바탕으로 가설 1과 2에서 상정된 문제를 논의한다. 먼저 가설1에서는 갈래별로 드러난 학습자들의 거시구조 인식의 양상에 차이가 있을 것으로 상정하였는데, 즉 ‘이야기<설명<설득’의 양상으로 요약의 일치 정도가 드러날 것으로 보았다.

학습자들에게서 드러난 요약문, 즉 거시구조 양상의 일치 정도를 비교하기 위해서는 기준이 되는 요약문이 필요하다. 물론 이 기준 요약문에 맞추어 학습자들의 요약문 질이 획일적으로 평가되는 것은 아니다. 요약문의 질을 평가하는 기준은 다양할 수 있기 때문이다.

다만 갈래별로 거시구조가 어떻게 차별적으로 구현되었으며, 아울러 갈래별로 어떠한 차이가 있는지를 구체적으로 검토하기 위해서는 비교 기준이 필요하다. 학습자들의 갈래별 요약문은 가장 이후에 작성된 것을 비교 기준으로 삼았다.<sup>9</sup>

표 5. 비교 기준 요약문

<b>실득</b>
황사는 모래 먼지가 대기 중으로 퍼져 있다가 떨어지는 현상으로, 일상생활과 산업에 엄청난 피해를 끼치고 있다. 그 원인에는 크게 가뭄, 낮은 강수량, 많은 모래 등의 자연적 요인과 무분별한 경작, 과도한 물 사용, 인구증가와 같은 인위적 요인이 있다. 이러한 황사는 나무 심기뿐만 아니라, 일회용품 줄이기와 같은 생활 속 작은 노력과 실천들로 줄일 수 있다.
<b>설명</b>
김치는 우리나라의 대표적인 음식이다. 지금의 김치는 예전의 김치와는 다르다. 배추의 품종이 바뀌었고, 고춧가루가 들어가 붉어졌고 젓갈이 들어간다. 김치는 다양한 재료의 고유한 맛이 한데 어우러지면서 감칠맛을 낸다.
<b>이야기</b>
어느 마을에 우유를 짜며 살아가는 가난한 처녀가 있었다. 어느 날 우유가 한 통 가득 찼고, 처녀는 우유를 팔기로 했다. 우유를 팔러 가면서 여러 가지 즐거운 상상을 하던 처녀는 그만 고개를 까딱거리서 우유 통을 쏟고 말았다. 순식간에 꿈꾸던 것이 사라지자 처녀는 울고 말았다.

<표 5>의 요약문을 기준으로 학습자들의 갈래별 최종 요약문은 3점 척도로 평가되는데, 일치하는 수준이면 3점(○), 유사한 수준이면 2점(△), 거의 일치하지 않은 수준이면 1점(×)으로 매겨진다.<sup>10</sup> 조사 집단 따라 대구 C대학교 1학년 참여자들은 집단1로, 경남 K대학교 1

9 요약 차수에서 가장 이후의 요약문을 비교 대상으로 삼은 것은, 가장 중요하다고 생각하는 내용 구조는 가장 최후의 요약문에도 남을 것으로 추측되었기 때문이다.

10 비교 기준 요약문을 작성하고, 요약문의 일치 정도를 평가하는 데는 교육학 석사 학위를 취득한 10년 이상의 국어과 현직 교사 3명이 참여하였다. 필자를 포함하여 세 명의 평가자들은 100명 학습자들의 갈래별 최종 요약문 결과만을 판정하였고, 이를 상호교차 검토하였다.

학년 참여들은 집단2로 구분한다. 가설1과 관련된 결과는 <표 6>과 같다.

표 6. 거시구조 일치 양상

	집단1				집단2		
	설득	설명	이야기		설득	설명	이야기
1	○	○	△	1	△	△	△
2	△	△	△	2	○	○	△
3	○	○	△	3	○	×	×
4	○	×	×	4	○	○	△
5	○	○	○	5	△	△	△
6	○	△	×	6	○	○	△
7	×	×	×	7	○	○	○
8	○	△	△	8	△	×	×
9	○	○	△	9	○	△	△
10	○	○	○	10	△	△	○
11	○	○	○	11	○	○	△
12	○	○	△	12	○	○	○
13	△	△	△	13	○	△	×
14	○	△	×	14	○	△	○
15	○	×	○	15	○	○	△
16	○	○	○	16	○	△	△
17	○	○	△	17	△	△	△
18	○	△	△	18	○	○	×
19	△	○	△	19	○	×	△
20	×	△	×	20	△	○	△
21	△	△	△	21	×	×	×
22	○	△	△	22	○	○	△
23	○	○	○	23	△	△	△
24	○	○	△	24	○	○	△
⋮		⋮		⋮		⋮	
50	△	○	×	50	△	△	△

<표 6>에 드러난 결과를 점수 척도를 중심으로 재구성하면 <표 7>과 같다. 평균은 척도별 해당 점수를 곱하고, 갈래별로 각각 더하여 대상 학습자 수로 나눈 결과이다.

표 7. 거시구조 일치 양상 결과

	집단1				집단2		
	설득	설명	이야기		설득	설명	이야기
○(3점)	36	26	12	○(3점)	32	22	8
△(2점)	10	18	26	△(2점)	16	20	32
×(1점)	4	6	12	×(1점)	2	8	10
평균	2.6	2.4	2.0	평균	2.6	2.3	2.0

<표 7>의 결과는 집단1과 2의 세 가지 갈래에 따른 평균 점수의 차이를 분산분석을 통해 검증될 수 있다. 집단 1의 검정통계량은  $F=6.39$ 이며  $p\text{-value}=0.004$ 로 유의수준 5%에서 ' $H_0: \mu_{\text{설득}} = \mu_{\text{설명}} = \mu_{\text{이야기}}$ '인 가설은 기각된다. 집단1의 3가지 갈래별 평균 점수는 서로 다르며, 즉 학습자의 갈래별 거시구조의 인식 양상은 차이가 있다고 결론지을 수 있다. 마찬가지로 집단2의 검정통계량은  $F=6.09$ 이며  $p\text{-value}=0.005$ 로 집단 1과 마찬가지로 평균이 동일하다는 가설은 기각된다.

결론적으로 집단1과 2 모두에서 갈래별 거시구조 인식 양상에는 차이가 있는 것으로 볼 수 있다. 아울러 거시구조 인식 양상은 '이야기 < 설명 < 설득'의 순으로 그 일치도가 높은 것으로 드러났다. 설득 갈래의 경우는 다수의 학습자들 간에 거시구조가 일치하는 양상이었지만, 이야기의 경우는 거시구조의 표출 양상에서 학습자들 간에 차이가 다수 발견되었다. 이는 해석상의 다양성이나 애매성에 기인하는 것으로 판단된다.

몇몇 특징적으로 부각되는 학습자들의 거시구조 표현 결과를 살펴보면 다음과 같다. 설득 글의 경우는 대다수 학습자들의 글이 일치하는 양상을 보였던 반면에, 설명이나 이야기 글의 경우는 거시구조 인식에 대한 차이나 거시구조 표현 과정에서 기술상의 차이를 보였다. 이하에서는 몇몇 거시구조 표현 결과를 제시한다.

표 8. 설명 글의 거시구조 표현 양상

**집단1의 5번 학습자**

김치는 우리나라의 대표적인 음식이다. 하지만 지금의 김치는 예전의 김치와는 많이 달랐다. 품종에서 많은 변화가 있었고, 고춧가루가 들어가 붉어졌고 젓갈이 들어가 맛을 풍성하게 했다. 김치의 맛은 다양한 재료들이 들어가 변화가는 과정에서 감칠맛을 낸다.

**집단1의 6번 학습자**

김치는 맛과 영양만이 아니라 건강에 매우 좋은 식품으로도 인정받고 있다. 그런데 옛날 김치는 배추김치보다는 무김치가 주류였다. 고춧가루를 넣은 김치는 쉽게 상하는 일이 없고, 소금을 덜 넣고도 맛있는 김치를 오래 먹을 수 있게 되었다. 한편 고추가 들어오면서 젓갈이 김치에 들어가고 그에 따라 김치가 더욱 구수한 감칠맛이 난다. 이처럼 김치의 맛은 배추 등에 여러 가지 양념이 함께 어울려 가는 과정에 달려 있다. 김치가 익는다는 것은 재료와 양념이 지닌 고유의 맛이 한데 어우러지면서 감칠맛을 내는 것이다.

<표 8>의 글들은 공통적으로 조사 대상 설명글의 3차 요약본이다. 일단은 분량 측면에서 차이가 난다. 5번 학습자가 대상 글의 주요 내용 구조를 중심으로 요약했다면 6번 학습자의 경우는 요약본으로 보기에는 다소 많은 분량이다.

특히 5번 학습자의 경우는 품종, 고춧가루, 젓갈 등으로 간략하게 예전 김치와의 비교 진술을 제시한 반면에, 6번 학습자는 비교 구조에 대한 인식이 약해서 나열식으로 요즘 김치에 대해 진술하고 있다. 즉 대상 글의 거시구조에 대한 인식의 정도가 5번 학습자에 비해 정밀하지 못하다고 볼 수 있다. 다음은 이야기 글에 대한 인식 결과이다.

표 9. 이야기 글의 거시구조 표현 양상

**집단2의 7번 학습자**

어느 마을에 젓소를 돌보는 살아가는 가난한 처녀가 있었어요. 어느 날 처녀는 우유 통을 머리에 이고 집을 나섰어요. 처녀는 우유를 팔아 큰돈이 생길 것이라고 생각했어요. 우유를 팔러 가면서 여러 가지 즐거운 상상을 하던 처녀는 그만 우유 통을 실수로 떨어뜨렸어요. 순식간에 처녀의 꿈은 사라져 버렸고, 그녀는 옆질러진 우유를 보며 울고 말았어요.

**집단2의 9번 학습자**

한 가난한 처녀가 살았다. 처녀는 부지런히 목축업에 종사했다. 그럼에도 먹고 살기에 우유는 늘 부족했다. 유유가 가득 찬 어느 날, 처녀는 집을 우유를 팔기 위해 집을 나섰다. 동생들은 배웅을 하며 먹을 것을 기대했다. 처녀는 돈이 생기면 달걀을 많이 사서 병아리를 기를 생각에 절로 기뻐했다. 병아리를 길러 닭은 만든 후 큰 돈을 벌 생각을 했다. 큰 돈을 벌면 동생들에게 맛있는 것을 사줄 생각에 처녀는 기뻐했다. 처녀는 시장에서 본 모자를 떠올리면 옷을 살 생각을 했다. 처녀는 멋진 청년이 자신에게 댄스 신청을 할

---

생각에 자기도 모르게 고개를 까딱거렸다. 처녀가 고개를 까딱거리는 바람에 우유가 옆  
질러졌다. 처녀가 상상했던 모든 게 사라졌다. 처녀는 울고 말았다.

---

### **집단2의 21번 학습자**

선부른 기대는 일을 그르치게 한다.

---

<표 9>는 조사 대상 이야기 글의 최종 요약본이다. 7번과 9번 학습자의 경우는 3차에 해당되고, 21번 학습자의 경우는 4차에 해당된다. 9번 학습자의 경우는 한 문단 정도의 최종 요약문으로는 그 분량이 지나치게 많으며, 아울러 주인공의 내적 행위에 대한 통합이 적절하게 이루어지지 못한 것으로 드러났다. 21번 학습자의 경우는 요약과 관련된 덩잇글 거시구조 측면의 진술이라기보다는 독자 중심의 추론과 지식이 적용된 주제문 진술의 양상이 되고 말았다.

Kintsch(1998)은 덩잇글과 관련된 정신적 표상을 덩잇글기반(textbase)과 상황모형(situation model)으로 구분한다. 전자는 덩잇글의 미시와 거시구조의 수준에서 부합하는 덩잇글 내적 요소들 간의 관계를, 후자는 독자의 배경지식이 결합되어서 산출되는 덩잇글 이해 결과라고 할 수 있다.

즉 요약문에서 드러나는 거시구조의 표현결과는 덩잇글 기반의 수준에서 구성된 것이라고 할 수 있다. 이 점에서 집단2의 21번 학습자는 덩잇글기반을 넘어서 독자의 배경지식이 지나치게 적용된 요약의 결과라고 할 수 있다.

가설2는 갈래별 거시규칙의 적용 양상의 차별성과 관련된다. 이를 위해 학습자들은 갈래별 요약문 작성 이후에 각 차수별 요약문에 모두 거시규칙을 적용하고 이의 결과를 도식화하였다. 이를 통해 학습자들이 자신의 요약 과정에 어떤 거시규칙을 적용했으며, 아울러 갈래별로 어떤 거시규칙이 차별적으로 적용되었는지를 알 수 있다.

본고는 요약 차수별로 학습자들이 적용한 거시규칙 적용 결과 양상을 검토한 후, 적절하지 못하다고 판단되는 규칙 적용은 제외하였다. 다만 van Dijk(1980)의 거시규칙으로 요약 과정이 설명되지 않는 부분은 학습자들 스스로 만들어서 적용하게 하였다. 이는 <표 10>의 기타

부분에서 제시된다. 먼저 집단1 학습자들의 결과이다.

표 10. 집단1 학습자들의 거시규칙 적용 양상

	1차			2차			3차			4차			기타
	설득	설명	이야기	설득	설명	이야기	설득	설명	이야기	설득	설명	이야기	
1	약8 강:5 알:3 구:0	약:7 강:2 알:1 구:3	약17 강:2 알:7 구:3	약:2 강:5 알:1 구:0	약:1 강:8 알:1 구:0	약:3 강:0 알:0 구:2	약:1 강:2 알:0 구:0	약:1 강:6 알:0 구:0 <b>추가1</b>	약:1 강:3 알:1 구:1	약:0 강:0 알:0 구:0	약:0 강:8 알:0 구:0	약:0 강:0 알:0 구:1	추가
2	약:5 강:4 알:1 구:2 <b>추가2</b>	약:7 강:4 알:0 구:2	약:5 강:1 알:0 구:5	약:3 강:5 알:2 구:0	약:5 강:7 알:1 구:1	약:0 강:2 알:5 구:2	약:3 강:5 알:1 구:1	약:2 강:8 알:0 구:3	약:1 강:1 알:0 구:4				추가
3	약:5 강:5 알:0 구:2	약:9 강:3 알:3 구:0	약:10 강:0 알:4 구:3	약:4 강:2 알:2 구:1	약:6 강:5 알:1 구:0	약:6 강:2 알:0 구:1	약:0 강:3 알:1 구:1	약:3 강:2 알:1 구:2	약:1 강:3 알:0 구:1				
4	약:9 강:1 알:1 구:2	약:7 강:1 알:1 구:0	약:7 강:1 알:0 구:2	약:6 강:4 알:0 구:2	약:3 강:4 알:1 구:0	약:8 강:1 알:1 구:1	약:3 강:6 알:0 구:2	약:1 강:4 알:1 구:1	약:1 강:2 알:0 구:2	약:0 강:0 알:0 구:0	약:1 강:4 알:0 구:2	약:0 강:0 알:0 구:1	
5	약:5 강:3 알:5 구:0	약:16 강:4 알:1 구:0	약:6 강:6 알:5 구:3	약:4 강:3 알:2 구:0 <b>추가1</b>	약:2 강:4 알:1 구:0	약:1 강:2 알:1 구:3 <b>추가1</b>	약:6 강:0 알:0 구:0 <b>추가2</b>	약:1 강:5 알:0 구:0	약:0 강:3 알:2 구:1				추가
6	약:3 강:5 알:1 구:0 <b>결합2</b>	약:9 강:7 알:2 구:0 <b>첨가</b>	약:8 강:12 알:2 구:4	약:1 강:7 알:1 구:0 <b>결합3</b>	약:6 강:10 알:1 구:0 <b>결합2</b> <b>첨가</b>	약:7 강:5 알:0 구:4	약:1 강:8 알:1 구:0 <b>결합2</b>	약:2 강:10 알:0 구:0 <b>첨가2</b>	약:2 강:2 알:0 구:2 <b>결합1</b>				첨가 및 결합
	⋮		⋮				⋮					⋮	
50	약:3 강:5 알:1 구:2 <b>추가1</b>	약:4 강:2 알:1 구:0	약:6 강:9 알:3 구:6 <b>단순화3</b>	약:1 강:6 알:0 구:2	약:3 강:6 알:0 구:0	약:2 강:1 알:2 구:1	약:0 강:8 알:1 구:0 <b>추가1</b>	약:1 강:8 알:0 구:0	약:1 강:3 알:0 구:1 <b>추가1</b>				단순화 및 추가

지면 제약 상 모든 학습자들의 결과를 제시하지는 못하였다. 기타 부분에서 ‘추가’, ‘첨가’, ‘결합’, ‘단순화’ 등의 학습자들이 직접 고안한 규칙이 제시되었다. 추가 및 첨가를 제외한 단순화나 결합 등은 삭제나 구성, 일반화 규칙 등으로 대체 가능할 것으로 판단된다. 아울러 추가나 첨가는 같은 맥락으로 보이기 때문에 추가 정도로 학습자들이 제시한 규칙은 정리가 될 수 있다. ‘추가1’은 추가가 1회 적용되었다는

의미이다. 집단2의 결과는 <표 11>과 같다.

표 11. 집단2 학습자들의 거시규칙 적용 양상

	1차			2차			3차			4차			기타
	설득	설명	이야기	설득	설명	이야기	설득	설명	이야기	설득	설명	이야기	
1	약:4 강:4 알:1 구:0	약:7 강:2 알:2 구:0	약:15 강:1 알:2 구:3	약:3 강:4 알:1 구:1	약:4 강:5 알:1 구:0	약:3 강:0 알:0 구:2	약:2 강:5 알:1 구:1	약:3 강:6 알:1 구:0	약:0 강:0 알:0 구:3				
2	약:6 강:2 알:2 구:0 변경1	약:9 강:5 알:1 구:0	약:5 강:1 알:0 구:1	약:5 강:3 알:0 구:0 추가 변경2	약:6 강:7 알:2 구:0 결합 추가	약:0 강:2 알:5 구:1	약:2 강:5 알:0 구:3	약:2 강:7 알:0 구:0 변경2	약:1 강:1 알:0 구:5 변경2 추가 결합				추가 변경 결합
3	약:3 강:0 알:1 구:0	약:3 강:4 알:3 구:3	약:8 강:2 알:1 구:3	약:3 강:2 알:2 구:0	약:3 강:5 알:0 구:0	약:6 강:2 알:0 구:1	약:2 강:5 알:1 구:0	약:1 강:7 알:1 구:1	약:1 강:3 알:0 구:1				
5	약:4 강:1 알:1 구:3	약:4 강:4 알:2 구:2	약:1 강:0 알:1 구:8	약:2 강:3 알:3 구:1	약:3 강:4 알:2 구:1	약:0 강:5 알:0 구:2	약:1 강:5 알:2 구:3	약:2 강:0 알:0 구:1	약:1 강:6 알:2 구:1	약:0 강:6 알:0 구:1	약:1 강:4 알:0 구:2 추가	약:3 강:0 알:0 구:3	추가
5	약:6 강:2 알:4 구:0	약:8 강:1 알:2 구:0	약:1 강:1 알:2 구:4	약:4 강:5 알:1 구:0 추가	약:7 강:4 알:1 구:0 추가2	약:2 강:5 알:1 구:3	약:1 강:3 알:0 구:3 추가2	약:7 강:1 알:0 구:0 추가3	약:1 강:5 알:1 구:1				추가
6	약:4 강:4 알:1 구:0	약:8 강:5 알:2 구:0 추가5	약:6 강:3 알:0 구:2	약:2 강:4 알:1 구:0	약:4 강:5 알:1 구:0 추가1	약:3 강:6 알:0 구:1 추가3	약:1 강:6 알:1 구:0	약:2 강:5 알:1 구:0	약:1 강:6 알:0 구:4 추가3				추가
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
50	약:5 강:1 알:2 구:0	약:6 강:4 알:1 구:0	약:8 강:1 알:1 구:4	약:4 강:5 알:1 구:2	약:2 강:4 알:1 구:0	약:4 강:6 알:0 구:3	약:1 강:6 알:1 구:3 추가1	약:1 강:5 알:0 구:0	약:4 강:1 알:2 구:2 추가1				추가

집단2 학습자들의 거시규칙 적용 양상도 집단1과 크게 차이가 없다. 전체적으로 설득과 설명 글에 대한 거시규칙의 적용 양상은 약한삭제와 강한삭제가 다수 적용되고 있다. 하지만 그 적용 횟수에서 약한삭제의 경우는 요약 횟수가 증가할수록 줄어들고 있고, 강한삭제의 경우는 증가하고 있다. 이는 앞선 집단1의 경우도 마찬가지이다. 이야기 글의 경우는 구성 규칙의 적용 빈도가 설명이나 설득에 비해 다소 높은

것으로 드러났다. 두 집단의 결과는 재구성하면 <표 12>와 같다.

표 12. 집단1의 거시규칙 적용 재구성 결과

	설득				설명				이야기			
	약	강	일	구	약	강	일	구	약	강	일	구
1차	306	236	76	42	342	218	102	62	276	174	56	122
2차	156	242	58	34	176	256	66	42	108	196	50	108
3차	98	178	54	22	140	210	60	36	82	162	38	84
평균	186 .67	218 .67	62. 67	32. 67	219 .33	228 .00	76. 00	46. 67	155 .33	177 .33	48. 00	104 .67

2차와 4차 요약 시의 거시규칙 적용결과는 극히 일부 학습자들에 국한되었기 때문에 제외하였다. 아울러 네 가지 이외의 거시규칙 적용양상도 수치상 미미하였기 때문에 제외하였다. <표 12>의 결과는 세 갈래의 각 거시규칙에 따른 평균 점수의 차이를 분산분석을 통해 검정할 수 있다.

즉 약한삭제, 강한삭제, 일반화의 검정통계량은 기각치가 5.143이고 F-값은 각각 0.269, 3.042, 2.394이므로, 각 갈래별 약한삭제, 강한삭제, 일반화 규칙의 적용값은 차이가 없는 것으로 판명되었다. 따라서 이들 세 규칙의 적용상의 차이가 없다는 귀무가설이 수용된다.

하지만 구성 규칙의 경우는 F-값이 19.993이 나와 귀무가설을 기각한다. 따라서 갈래별 구성 규칙의 경우는 차이가 있는 것으로 볼 수 있다. 다음으로 집단2의 거시규칙 적용 재구성 결과는 <표 13>과 같다.

표 13. 집단2의 거시규칙 적용 재구성 결과

	설득				설명				이야기			
	약	강	일	구	약	강	일	구	약	강	일	구
1차	276	222	62	50	316	198	98	50	282	168	48	142
2차	164	274	38	44	202	244	84	44	134	198	40	112
3차	112	154	46	20	132	178	64	28	64	148	44	90
평균	184.00	216.67	48.67	38.00	216.67	206.67	82.00	40.67	160.00	171.33	44.00	114.67

집단1의 경우와 마찬가지로 세 갈래의 각 거시규칙에 따른 평균 점수의 차이를 분산분석을 통해 검증할 수 있다. 집단2의 경우도 약한삭제와 강한삭제의 경우는 F-값이 각각 0.259, 0.269로 갈래별로 규칙 적용상의 결과에 차이가 없다는 귀무가설을 수용한다. 하지만 일반화와 구성의 경우는 F-값이 7.612와 16.036으로 귀무가설을 기각한다. 따라서 갈래별로 이 두 규칙의 적용은 차이가 있다고 볼 수 있다.

결론적으로 집단1과 집단2에서 약한삭제와 강한삭제의 경우는 갈래별로 유의미한 차이가 없는 것으로 드러났다. 하지만 구성 규칙의 경우는 두 집단 모두에서 갈래별로 유의미한 차이가 있는 것으로, 일반화 규칙의 경우는 집단1은 갈래별 차이가 없는 것으로, 집단2는 차이가 있는 것으로 판명되었다.

따라서 이야기 글의 경우 학습자들 간에 편차가 있기는 하지만, 구성 규칙의 적용 비율이 설득이나 설명에 비해 높은 것으로 볼 수 있다. 이야기 글의 경우에 구성 규칙은 등장인물의 다양한 심리적 갈등이 수반된 다양한 내·외적 행위가 일정한 행위를 기준으로 통합되는데 적용되는 것으로 판단된다.

기타 사항으로는 학습자들이 요약문을 작성하면서 기존의 네 가지 거시규칙 이외에 추가(첨가), 변경, 결합 등의 새로운 규칙을 고안해서 적용하였다.<sup>11</sup> 이는 요약하기 과정이 읽기와 쓰기의 통합 행위라는 점

11 본고는 van Dijk(1980)의 네 가지 거시규칙을 요약하기의 주요한 이론으로 적용하는데 초점을 두었다. 하지만 이 네 가지 이외에도 다양한 규칙들이 제기될 가능성은 열

을 부각시켜 주는 부분이라고 할 수 있다. 즉 학습자 스스로 대상 덩 잇글을 읽고 요약하는 과정에서 자신의 생각을 요약문 속에 반영하면서 거시규칙의 보완에 대한 필요성이 제기되었다고 할 수 있다.

갈래별로 거시규칙을 어떤 방식으로 적용했는지를 몇몇 학습자들의 결과를 통해 살펴보고자 한다. 지면상의 제약으로 학습자들의 갈래별 최종 요약문의 도출 과정만을 대상으로 삼는다. 가설2의 조사 과정은 짧은 시간 안에 수행할 수 없기 때문에 과제로 부여되었다. 먼저 설득 글에 대한 예이다.

표 14. 설득 글 요약문 거시규칙 적용 양상

순번	적용규칙	적용결과	비고
S1	강한삭제	해마다 봄이면 중국에서 중금속이 섞인 황사가 우리나라로 와 문제이다.	문제가 되는 요인만 빼고 그 과정은 없어도 무방하므로 삭제함.
S2	일반화, 강한삭제	황사는 건강 및 교통 통신 문제를 야기해 우리의 일상 생활과 사업에 피해를 끼치고 있다.	'건강'과 '교통 통신'으로 일반화하고 부사는 삭제함.
S3	∅	황사의 원인은 발원지가 건조하다는 자연적인 요인과 개발과 인구 및 에너지 소비 증가로 인한 인위적인 요인을 들 수 있다.	∅
S4	구성	황사를 줄이기 위해서는 일회용품의 사용을 줄이는 것과 같은 생활 속에서의 실천이 중요하다.	구체적인 예는 삭제함.
S5	강한삭제	일회용품의 사용을 줄이는 것과 같은 생활 속에서의 실천이 중요하다.	∅

위 학습자는 <표 10>의 3번 학습자에 해당된다. <표 14>에서 순

마든지 있다. 본고에서 참여자들 스스로 생각한 규칙들을 제시하고 있다. 물론 본고의 조사 과정상에서는 그 수치가 미미한 것으로 드러나지만, 향후 이러한 규칙들도 학습자들의 연령이나 수준에 따라 얼마든지 유의미한 수치로 제시될 가능성은 남아 있다. 차후 연구과제로 삼고자 한다.

번은 앞선 2차 요약문의 결과를 온점 단위의 문장 순서로 번호를 매긴 것이다. 비고란은 적용규칙과 결과에 대한 해당 학습자의 설명이다. 'Ø'은 적용규칙이 없거나 설명이 없는 경우이다. 적용결과를 모두 통합하면 최종 요약문이 된다. <표 14>의 결과에서 드러나듯이, 위 요약문의 학습자는 최종 요약에서 강한삭제를 주로 적용한 것으로 드러난다. 다음은 설명 글과 관련된 거시규칙 적용 결과의 예이다.

표 15. 설명 글 요약문 거시규칙 적용 양상

순번	적용규칙	적용결과	비고
S1	Ø	지금 우리가 먹는 김치는 이전의 김치와 배추 모양,	S3과 한 문장으로 만들기 위해 문장 성분 순서를 바꿈.
S2	강한삭제	Ø	예시(사례)는 삭제함.
S3	강한삭제	색, 양념이 다르다. 고춧가루 때문에 김치를 오래 먹을 수 있게 되었고, 젓갈 때문에 감칠맛을 낼 수 있었다.	'지금의 김치는 고춧가루 때문에 붉지만 이전의 김치는 소금에 절인 것이었다.'를 '색'으로, '고춧가루와' '젓갈'을 '양념'으로 일반화함.
S4	강한삭제		수식어구, 반복되는 어휘는 삭제한다. 주제와 관련없는 내용은 삭제함.
S5	약한삭제 일반화		
S6	강한삭제	이런 재료와 양념이 어우러져 김치의 맛을 내게 된다.	수식 어구, 반복되는 어휘는 삭제함.

위 학습자는 <표 10>의 4번 학습자이다. 문장1에서 적용결과 문장이 불완전한 것은 문장 3과의 통합 과정에서 생겨난 것으로 보인다. 위 설명 글의 학습자는 각 문장을 대상으로 규칙을 적용하기 어려운 경우는 문장 4~5에서와 같이 문장 간에 적용하고 있다. 아울러 규칙도 복합적으로 적용하고 있다. 마지막으로 이야기 글과 관련된 거시규칙 적용 결과의 예이다.

표 16. 이야기 글 요약문 거시규칙 적용 양상

순번	적용규칙	적용결과	비고
S1	구성	처녀가 젖소를 돌보며 우유를 짜 한 통 가득 찼어요.	∅
S2			
S3	∅	처녀는 우유를 팔기 위해 머리에 이고 집을 나섰어요.	∅
S4	구성	처녀는 즐거운 상상을 하다가 고개를 까딱거렸어요.	달걀, 병아리, 닭, 먹을 것, 모자, 옷과 관련된 내적 행위는 모두 처녀의 즐거운 상상 행위로 구성됨.
S5			
S6			
S7			
S8			
S9	구성	우유통이 떨어져 울고 말았어요.	같은 내용으로 구성됨.
S10			

위 학습자는 <표 11>의 1번 학습자이다. 이 학습자는 구성 규칙만을 최종 요약 과정에 적용하였다. 특히 문장 4~9까지를 모두 구성 규칙 적용 하에 통합하였는데, 통합의 대상은 이야기 속 주인공의 내적 행위와 결부된 것들이다. 즉 이러한 주인공의 즐거운 내적 갈등에서 오는 다양한 내적 행위들을 상상 행위로 수렴했다.

## 2. 교육적 의의

덩잇글을 요약한다는 것은 그 내용을 단순히 줄여나가는 것이 아니라, 덩잇글을 구성하는 주요한 내용 요소나 구조를 명확하게 이해하고 이를 명시적으로 재구성하는 과정이다. 따라서 요약의 핵심은 덩잇글의 주요한 의미구조, 이른바 거시구조 파악이 된다. 이와 관련하여 본 절에서는 두 가지 연구가설과 그에 따른 현장조사 연구결과를 바탕으로 두 가지 교육적 의의를 다룬다.

첫째, 기존의 요약하기와 관련된 국어교육 현장조사연구는 덩잇글을 두고 이를 어떻게 학습자들이 줄여 나가는지에 초점을 두어왔다. 본고는 덩잇글 갈래별로 학습자들의 요약 양상, 이른바 거시구조 인식 양상에 차이가 있음을 보였다. 이는 덩잇글의 주요한 의미구조가 갈래마

다 차이가 있고, 이를 처리하는 독자의 방식도 다름을 보여준 것이라고 할 수 있다. 따라서 요약하기와 관련된 다양한 교육상황에서 이러한 점이 충분히 감안되어야 할 것이다.<sup>12</sup>

즉 갈래마다 덩잇글이 지나는 주요한 거시구조가 다르고, 이를 처리하는 독자의 방식도 차이가 있을 것임을 감안한 교수·학습 방법론이 구성되어야 할 것이다. 이는 요약하기가 교육적으로 더 유의미한 효과를 드러내기 위해서 선행되어야 하는 단계이다.

특히 이야기 글의 경우에는 학습자들 간 거시구조의 인식 양상이 상당히 다르게 드러날 수 있다는 점을 감안하여, 그 갈래에 적합한 요약 방식이 교육적으로 요구된다고 할 수 있다. 덩잇글 갈래마다 지나는 다양한 거시구조를 요약문 쓰기 과정과 관련시킴으로써 덩잇글이 지나는 주요한 내용 구조를 학습자들이 쉽게 파악할 수 있도록 하는 것이 관건이 될 수 있다.

둘째, 요약은 덩잇글과 독자의 상호 소통적 관점에서 이루어진다. 특히 덩잇글을 정교하게 압축해야 하는 독자의 입장에서는 다양한 읽기 전략이 동원되어야 한다. 이 과정에서 거시규칙은 주요한 읽기와 쓰기 전략으로 활용될 수 있다. 다만 이러한 거시규칙은 자의적으로 적용되는 것이 아니라 선택적, 전략적으로 활용될 수 있다.

하지만 교육현장에서의 이러한 거시규칙의 전략적인 사용에 대한 교수·학습 방법론은 유명무실하다. 이미 중학교 교과서에 거시규칙에 대한 이론과 실제의 측면이 반영되고 있음을 감안한다면 이는 읽기 교육상으로 문제가 될 수 있다.<sup>13</sup> 특히 갈래별로 적용될 수 있는 거시규칙에는 일정한 차이가 드러나고 있음을 감안한다면 더욱 심각한 상황이 아닐 수 없다.

---

12 요약하기는 다양한 내용교과의 주요한 학습 전략으로 사용된다. 이러한 전략은 학습을 위한 수단으로 사용되는 경우가 많다. 하지만 국어교과에서는 요약하기가 단순한 수단으로서 활용될 수도 있지만, 그것 자체로 주요한 교수·학습의 내용이 될 수 있다.

13 오은하(2014)에서는 요약하기와 관련된 덩잇글과 독자 범주의 문제를 다루면서 교과서에 반영된 요약하기의 양상을 자세하게 다루고 있어 참고가 된다.

본고의 조사 결과에서는 특정 갈래에서 일부 규칙의 빈도가 유의미하게 증가한다는 점을 확인하였다. 이는 덩잇글 갈래별로 특정 거시규칙을 선택적으로나 전략적으로 활용할 수 있어야 한다는 읽기 교육 방안 마련과 관련될 수 있다. 아울러 이는 덩잇글 요약의 교육적 실효성을 확보하는 주요한 수단이 될 수 있다.

#### IV. 마무리

본고는 갈래별 덩잇글 거시구조에 대한 인식과 거시규칙 적용의 문제를 다루었다. 두 가지 연구가설을 상정하고, 이를 현장 연구조사의 관점에서 다루었다. 특히 세 가지 갈래의 덩잇글 요약 과정에서 갈래별 거시구조가 어떻게 인식되는지, 그리고 어떤 거시규칙을 갈래별로 주로 적용하는지를 구체적으로 부각시켰다.

조사에 참여한 학습자들은 전공과목으로서 읽기나 읽기 교육에 대한 전문적인 교육을 전혀 받지 않은 대학교 1학년생들이었다. 따라서 본고의 요약과 관련된 다양한 결과의 양상 및 분석은 대체적으로 중·고등학교의 읽기 교육 상황과 연계선 상에서 고려될 수 있다.

먼저, 덩잇글 갈래별 거시구조 인식 양상에서는 갈래별로 학습자들 간 거시구조의 인식 일치 정도에 차이가 있음이 드러났다. 특히 설득이나 설명 글에 비해 이야기 글에서 그 일치 정도가 차이가 유의미하게 드러났는데, 이는 이야기 글을 요약하는 과정에서 거시구조가 다양하게 인식된 것으로 볼 수 있다.

다음으로, 거시규칙의 적용 양상에서는 덩잇글 갈래별로 규칙 적용의 차이가 있음이 드러났다. 약한삭제나 강한삭제의 경우는 갈래별로 큰 차이가 없었지만, 일반화의 경우는 설명 글에서 다소 우세한 양상으로, 구성 규칙의 경우는 이야기 글에서 상당히 증가된 양상으로 드러났다. 이는 덩잇글 갈래별로 거시규칙의 적용이 차이가 있어야 함을 시사해 주는 것이라고 할 수 있다.

본고는 제한된 학습자, 조사 자료 등으로 인해 덩잇글 거시구조 인식의 총체적인 측면을 다루지 못한 한계를 지닌다. 따라서 본고는 향후 연구조사에서 보다 조사 자료의 정밀성을 더하고, 다양한 집단의 학습자들을 대상으로 덩잇글의 거시구조 인식 정도를 조사해야 할 필요성을 남겼다.

\* 본 논문은 2015.10.28. 투고되었으며, 2015.11.02. 심사가 시작되어 2015.12.01. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 고영근(1999), 『텍스트이론』, 아르케.
- 김봉순(2002), 『국어교육과 텍스트구조』, 서울대학교출판부.
- 김윤미(2006), 「거시규칙을 적용한 중학생들의 텍스트 요약 실태 분석」, 『교육과정평가연구』 9, 한국교육과정평가원, 137-158.
- 김종철 외(2013), 『중학교 국어①』, 천재교육.
- 김태구(2014), 「요약규칙에 관한 텍스트언어학적 연구」, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 서혁(1994), 「요약능력과 요약 규칙」, 『국어교육연구』 4, 국어교육학회, 113-143.
- 오은하(2014), 「2009 개정 중학교 요약하기 성취기준의 교과서 실행 양상 비교 분석」, 『독서연구』 28, 한국독서학회, 159-190.
- 이성만(1994), 「텍스트의 의미구조」, 『인문논총』 8, 서울대학교 인문학연구원, 129-198.
- 정시호 윤희김(2000), 『텍스트학』, 아르케.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Kintsch, W.(1998). *Comprehension*, Cambridge.
- Meyer, B. J. (1984). Organizational aspects of text: Effects on reading comprehension and applications for the classroom. *Promoting Reading Comprehension*, 113-138.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1977). Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension. In Just, M. A., & Carpenter, P. A. (Eds), *Cognitive processes in comprehension*. NJ: Psychology Press.
- Van Dijk, T. A. (1979). Recalling and summarizing complex discourse. In Burghardt, W. & Holker, K. (Eds.) (49-93). *Text processing*.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

## 초록

# 덩잇글 갈래별 거시구조 인식 양상 연구

—대학교 1학년생을 중심으로

서종훈

본고는 갈래별 덩잇글 거시구조에 대한 인식과 거시규칙 적용의 문제를 다루었다. 덩잇글 갈래별 거시구조 인식 양상에서는 갈래별로 학습자들 간 거시구조의 인식 일치 정도에 차이가 있음이 드러났다. 특히 설득이나 설명 글에 비해 이야기 글에서 그 일치 정도가 차이가 유의미하게 드러났다. 거시규칙의 적용 양상에서는 덩잇글 갈래별로 규칙 적용의 차이가 있음이 드러났다. 약한삭제나 강한삭제의 경우는 갈래별로 큰 차이가 없었지만, 일반화의 경우는 설명 글에서 다소 우세한 양상으로, 구성 규칙의 경우는 이야기 글에서 상당히 증가된 양상으로 드러났다. 다만 본고는 제한된 학습자, 조사 자료 등으로 인해 덩잇글 거시구조 인식의 총체적인 측면을 다루지 못한 한계를 지닌다.

**핵심어** 덩잇글, 갈래, 요약, 거시구조, 거시규칙

## ABSTRACT

### **A Study on Macrostructures Cognition of Text Genres**

—Focusing on University Freshman

**Suh, Jong Hoon**

The paper treated cognition of macrostructures and application of macrorules on text genres. Agreement degree of macrostructures cognition was different from between the subjects on text genres. Especially significant difference was discovered in the narrative genre. Application of macrorules was different in text genres. Weak deletion and strong deletion were not different in text genres. Generalization was a few dominant aspect in expository genre and construction in narrative. But the limitations were left in limited subjects and survey datum.

**KEYWORDS** text, genre, summarizing, macrostructures, macrorules