

<http://dx.doi.org/10.20880/kler.2016.51.3.393>

대학교 신입생의 자료 통합적 글쓰기에서 필자의 공감 성향이 텍스트 선택에 미치는 영향

장성민 서울대학교

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

I. 서론

이 연구는 대학교 신입생 필자의 자료 통합적 글쓰기 수행에서 자료 텍스트의 선택이 어떻게 이루어지는지 살펴보고, 이를 예측하는 필자 요인의 한 가지로 필자의 공감 성향에 따라 그 수행이 어떻게 달라지는지 실증적으로 탐색하여 교육적 시사점을 도출하는 데 목적이 있다.

자료 통합적 글쓰기(writing from sources)는 ‘어떤 화제에 대한 복수의 자료를 읽고 이를 통합해 독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있도록 자신의 관점을 정립하는 문자언어 의사소통 행위’를 가리킨다 (장성민·민병곤, 2016: 165). 이는 화제에 대한 필자의 태도와 선행 지식이 중요한 역할을 담당함과 동시에 서로 다른 자료 텍스트에 대한 인지적 반응을 전제로 성립한다는 점에서, 자료 텍스트를 활용하지 않는 단독 과제형 글쓰기 상황과 연결되면서도 차별되는 속성을 갖는다. 중등 이상의 교육 현장에서는 대입 논술고사를 위한 준비로서뿐 아니라 교과 지식의 축적과 정교화를 위한 학습 목적 상황에도 매우 빈번히 활용되고 있으며, 인터넷 글쓰기 환경이 일반화됨에 따라 그 중요성은 계속 강조되고 있다.

자료 통합적 글쓰기를 일컬어 ‘읽기와 쓰기, 학습의 세 가지 행위의 토대 위에 성립하는 고도로 복합적(hybrid)인 문식 행위’라고 규정한 스피비(Spivey, 1997: 146)는, 글쓰기가 본질적으로 가지고 있는 상호

텍스트적 속성으로 인해 모든 유형의 글쓰기가 궁극적으로 자료 통합적 글쓰기와 유사한 형태를 지닐 수 있음을 시사한 바 있다. 이에 따라 학습 필자의 자료 통합적 글쓰기 수행을 종합적으로 이해하기 위해서는 읽기 행위와 쓰기 행위, 학습 행위 전반에 걸쳐 나타나는 양상을 두루 파악하고, 완성된 글을 통해 표면적으로 드러나는 분석 결과뿐 아니라 그 기저에서 작동하는 필자의 과제 표상과 같은 인지적 속성을 아울러 살펴보는 것이 중요하다. 또한 자료 통합적 글쓰기 수행에 영향을 미치는 내적, 외적 요인을 탐색하여, 각각이 학습 필자에게 어떤 영향을 미치는지 체계적으로 파악하는 것도 필요하다.¹

기준의 교실 현장에서 자료 통합적 글쓰기를 가르칠 때 가장 미흡하게 다루어진 부분은 학습 필자의 자료 텍스트 선택에 관한 것이다. 자료 검색이 자유로운 학교 밖 문식 상황에서는 개인이 글쓰기 화제를 결정하거나 자신에게 필요한 자료를 스스로 탐색하기도 하지만, 학교 교육에서는 교수·학습의 효율성과 평가의 타당성을 확보하기 위해 학습자의 인지적 반응의 범위를 부분적으로 제한해 왔기 때문이다. 이에 따라 학습자들은 대부분 교과서에 제시되어 있거나 교사로부터 선정된 2~3편의 자료 텍스트를 작문 과제와 더불어 제공받고, 주어진 조건 속에서 제한적으로 축발되는 자료 통합의 인지적 과정을 경험하는 것이 일반적인 교수·학습 풍경이었다.

상황이 이러하다 보니, 자료의 출처 정보가 텍스트 내용 이해에 미치는 영향을 학습자에게 비판적으로 분석하도록 하거나, 수사적 상황에 맞게 읽기 맥락을 활성화하라는 지침은 그 동안 단편적인 설명으로서만 제시될 뿐이었다. 서로 다른 자료 텍스트의 공통 화제를 선정하는 자료 통합적 글쓰기 수행의 출발 단계에서부터 학습자가 스스로 과제를 표상하도록 설계한 연구는 국내 연구 가운데 장성민(2015^ㄱ)이 유

1 국내·외 선행 연구에서 자료 통합적 글쓰기 수행에 영향을 미치는 필자 내적 요인으로는 사전 지식, 메타인지, 인식론적 신념, 화제에 대한 신념, 출처 민감성, 성별, 학업성취도, 쓰기 경험 등이, 필자 외적 요인으로는 과제와 자료의 정합성, 자료의 텍스트 유형, 자료의 텍스트 구조, 지금까지 작성한 글의 형식, 과제의 분량 제약, 담화 공동체 등이 주목받은 바 있다.

일하지만, 이 또한 글쓰기 결과물에 대해서만 분석하고 있어 그 결과를 일반화하거나 영향 요인을 정교하게 포착하기에는 한계가 있다.

연구를 수행함에 있어 중요한 전제 가운데 한 가지는, 자료 통합적 글쓰기를 수행하는 필자의 텍스트 선택이 비단 어떤 출처의 텍스트를 읽었는지의 문제로만 국한되지 않는다는 점이다. 자료 통합적 글쓰기의 수반되는 읽기는 유목적적으로 이루어지는 수사적, 능동적 행위라는 점에서 일반적인 읽기 상황과 차이를 보이기 때문이다. 자료 통합적 글쓰기의 필자는 서로 다른 자료들을 접할 때 해당 자료의 정보를 자신의 글쓰기에 어떻게 활용할 것인지 생각해야 한다. 뿐만 아니라 해당 자료의 정보만으로 해결되지 않는 인지적 어려움에 대해서는 다른 자료 텍스트나 필자의 선행 지식 등을 통해 그 간극을 어떻게 채우고 조정할 것인지에 대해서도 고민하며 읽어야 한다.

다시 말해, 자료 통합적 글쓰기에서의 텍스트 선택 행위는 서로 다른 자료 텍스트에서 공통적으로 다루고 있는 화제에 대한 필자와 자료 저자의 태도로부터 기인하는 텍스트 선정 및 조직, 정보의 변형과 통합 등을 두루 염두에 둔 포괄적 활동으로 볼 수 있다. 텍스트 선택에 관한 필자의 과제 표상을 살펴보기 위해 단순히 어떤 자료를 선정했는지에 국한하지 않고, 최종적으로 작성된 글에 서로 다른 자료 속 정보가 어떻게 반영되어 있는지를 함께 분석해야 하는 이유 또한 여기에 있다.

자료 통합적 글쓰기 수행에 영향을 미치는 요인을 다룬 국내의 선행 연구에서 필자의 내적 요인에 관한 분석은 거의 이루어지지 못했다. 최건아(2013), 최승식(2015), 장성민(2015a, 2015b) 등에서 자료 통합적 글쓰기 수행의 영향 요인에 주목한 바 있으나, 대부분 교수·학습 상황을 염두에 둔 준실험 상황에서 산출된 결과물을 대상으로 하거나 교사로부터 주어진 화제와 자료 텍스트의 제약이 반영되어 있어, 이러한 결과만 가지고는 화제 선정과 자료 검색이 자유로운 자연스러운 문식 환경에서 이루어지는 자료 통합적 글쓰기 수행의 영향 요인을 정확하게 포착하는 데에 한계가 있다.

이 연구는 자료 통합적 글쓰기를 수행하는 필자의 내적 요인 가운

데 공감(empathy) 성향에 주목하였다. 이는 자료 통합적 글쓰기가 비단 쓰기뿐 아니라 읽기 행위에도 두루 걸쳐 있다는 점에 착안한 것이다. 흔히 공감은 정서적 요인으로 인식되어 왔지만, 공감과 관련된 일련의 선행 연구를 염두에 둘 때 그러한 규정은 공감의 다차원적 속성을 간과한 것으로 볼 수 있다. 이 연구에서는 공감의 인지적 속성과 정서적 속성을 비교적 균형 있게 다룬 데이비스(Davis, 1980)의 이론을 수용하여 필자의 공감 성향을 분석하고, 자료 통합적 글쓰기 수행과 관련지어 논의를 진행하고자 한다. 이 연구에서는 다음과 같이 두 가지 문제를 설정하였다.

첫째, 대학교 신입생 필자는 자료 통합적 글쓰기를 수행하기 위해 자료 텍스트를 어떻게 선택하고 활용하는가?

둘째, 대학교 신입생 필자의 공감 성향에 따라 자료 텍스트의 선택 및 활용은 어떻게 달라지는가?

II. 이론적 배경

1. 자료 텍스트 선택에 대한 필자의 과제 표상

자료 텍스트(source text)는 필자가 글을 쓰기 위해 활용하는 텍스트를 가리킨다. 이는 글쓰기 내용을 생성하는 데 필요한 정보를 선택하기 위해 사용하는 텍스트, 필자 외부의 다른 저자가 생성한 텍스트, 쓰기를 목적으로 읽는 텍스트를 포괄하는 개념이다(최건아, 2013: 16). 자료 통합적 글쓰기를 수행하는 필자는 둘 이상의 자료 텍스트를 읽고, 수사적 목적에 맞게 서로 다른 텍스트의 정보들을 정교화함으로써 자신의 글의 일부로 구성해낸다. 이를 가리키는 유사한 표현으로는 읽기 재자(reading material), 제시문(given text), 참고 자료(reference material), 외부 텍스트(external text), 원자료(resource), 문서(document) 등이 있다.² 읽기와 쓰기가 회귀적으로 반복되는 자료 통합적 글쓰기의 인지적

과정 속에서 개인이 독자로서의 역할과 필자로서의 역할 사이에 주고 받는 내적 대화(internal dialogue)가 어떻게 진행되었는가에 대한 연구는 개인의 과제 표상(task representation)을 분석함으로써 이루어졌다. 과제 표상은 과제를 수행하는 개인이 과제의 요구 사항이 무엇이며, 그것을 어떠한 절차와 전략을 사용하여 수행해야 하는지에 대해 구성하는 심적 이미지를 가리킨다(이윤빈, 2013: 20). 그레이브(Grabe, 2003: 245)는 다음의 네 가지 질문을 통해 자료 통합적 글쓰기 수행 중 필자가 자료 텍스트 선택과 관련하여 결정해야 할 과제 표상의 유형을 제시하였다.

- ① 얼마나 많은 정보가 텍스트에 포함되어야 하는가? 어떤 정보를 고려해야 하는가?
- ② 과제의 요구와 필자의 수사적 목적에 맞게 정보를 어떻게 대응시켜야 하는가?
- ③ 자료 텍스트에서 새로운 텍스트로 옮겨 갈 때 자료는 어느 정도로 변형해야 하는가?
- ④ 자료 텍스트의 정보를 통합하기 위해 어떤 경로를 거쳐야 하는가?

①은 필자의 글에 반영된 정보의 기원과 양, 성격에 관한 과제 표상이다. 자료 통합적 글쓰기를 수행하는 필자는 모든 자료의 정보를 동등한 비중으로 글에 포함시키지 않으며, 과제의 요구나 수사적 목적, 자료의 장르적 속성 및 정보의 명시성과 구체성에 대한 개인적 선호도 등에 따라 각기 다른 비중으로 활용하고 통합한다. 일반적으로는 여러 자료에 포괄적으로 관여하는 내용의 자료일수록, 또 필자 자신과 화제에 대한 태도가 유사한 자료일수록 더 높은 비중으로 선택하고 반영하는 것으로 알려져 있다(Spivey, 1997: 167). 또한 인접한 시간 내에 읽은 자료 텍스트 외에 기존에 알고 있던 선행 지식이나, 정보의 원천 없이 필자 자신의 개인적 경험 또는 견해를 드러내기도 한다. 강민경

2 비판적 문식성의 관점에서 자료 통합적 글쓰기의 인지적 과정에 접근한 맥리풀린과 데부그드(McLaughlin & DeVoogd, 2011)는 자료의 범위로 언어적 텍스트뿐 아니라 사진, 영상, 노래 등으로도 확장한 바 있다. 하지만 이 연구는 복합양식(multi-modality)에 따른 자료 통합적 글쓰기 수행을 분석하는 데 주된 관심이 있지 않으므로, 초점화된 논의를 위해 자료 텍스트의 범위를 언어적 텍스트로 제한하여 규정한다.

(2013: 125)은 전체 글에서 필자가 생성한 부분과 자료 내용의 주종 관계, 필자가 생성한 부분의 기능 등을 준거로 자료 통합적 글쓰기 결과물에서의 자료 의존도를 분석하기도 하였다.

②는 자료 텍스트의 응집적 이해를 위한 정보의 대응에 관한 과제 표상이다. 복수의 자료 텍스트를 활용해 필자가 궁극적으로 드러내고자 하는 관점이나 화제에 대한 태도에 따라, 각각의 자료 텍스트에 대한 선택은 물론 복수의 자료가 서로 주고 받는 텍스트 간 맥락의 영향 또한 달라지게 된다. 하트만과 앤리슨(Hartman & Allison, 1996)은 학습 필자의 인지적 반응을 촉진하는 교사의 자료 텍스트 조직 방식으로 보완적(complementary), 논쟁적(conflicting), 통제적(controlling), 대화적(dialogic), 공관적(synoptic) 관계의 다섯 가지를 제시한 바 있다.³ 교육과정상의 다문서 읽기 교육 내용을 구현한 현행 중학교 교과서에서는 대부분 논쟁적 관계로 조직된 두 편의 논설문을 자료 텍스트로 제시하고 있다.

하지만 화제 선정과 자료 검색이 자유로운 자연스러운 문식 환경에서는 자료의 선정과 조직이 논쟁적 관계에 국한되지 않고 다양하게 접근될 수 있다. 어떤 화제에 대해 동일한 주제나 관점을 중심으로 이루어지는 자료를 활용함으로써 생각의 폭을 넓힐 수도 있고, 보다 많은 정보와 관점을 수용하여 텍스트의 의미 구성을 확장할 수도 있다(김도남, 2002: 20). 일상의 경험을 이해하거나 자료에 나타난 사건의 의미를 해석하기 위한 하나의 틀(frame)로서 다른 자료를 활용할 수도 있으며,

3 하트만과 앤리슨은 자료 텍스트 조직 방식 각각에 대해 다음과 같이 설명하였다. 첫째, 보완적 관계는 서로 다른 텍스트를 보여줌으로써 학습자에게 공통 화제의 본질을 다양한 관점에서 조명할 수 있는 기회를 제공하기 위한 조직 방식이다. 둘째, 논쟁적 관계는 공통 화제를 바라보는 어느 한 텍스트의 관점에 대한 문제 제기와 대안 제시를 보여주는 다른 텍스트를 나란히 제공함으로써 학습자에게 서로 다른 입장에 대한 비판을 유도하는 조직 방식이다. 셋째, 통제적 관계는 어느 한 텍스트가 학습자로 하여금 다른 텍스트를 이해하고 해석하는 틀(frame)로 작용하도록 하는 조직 방식이다. 넷째, 대화적 관계는 공통 화제에 대해 텍스트끼리 서로 의미를 주고 받으면서 정적으로 상호작용하고 있음을 보여주는 조직 방식이다. 마지막으로, 공관적 관계는 공통 화제에 대한 다양한 변이로 서로 다른 텍스트를 보여 줌으로써 화제에 대한 학습자의 지평을 확장하기 위한 조직 방식이다.

이와 반대로 상대적으로 서사적 속성을 띠는 자료 텍스트의 사례가 다른 텍스트의 논증을 뒷받침하기 위한 경험적 논거(empirical argument)로 활용되기도 한다(장성민, 2013; Campbell et al., 2014; Voss et al., 1999).

③은 자료 텍스트 읽기에서 쓰기로 전환하기 위해 수반되는 정보의 변형에 관한 과제 표상이다. 이는 필자가 개별 텍스트의 정보에 대해 어떻게 정교화하고 구조적으로 변화를 줄지 숙고한 결과로 자료 텍스트 선택이 이루어짐을 함의한다.⁴ 기존의 선행 연구에서는 정보의 가공 정도와 정보의 통합 수준에 따라 관련 논의가 진행되어 왔다.

정보의 가공 정도와 관련하여 가장 일반적으로 통용되는 분류는 ‘인용(quote)’과 ‘재진술(paraphrase)’, ‘요약(summary)’의 세 가지 유형으로 나눈 것이다(Spatt, 2011; Williams & Colomb, 2007; Zhao & Hirvela, 2015). 윌리엄스와 콜럼을 번역한 윤영삼 역(2009: 248–249)에서는 이를 각각 ‘옮겨쓰기’, ‘풀어쓰기’, ‘줄여쓰기’로 번역하기도 하였다. 이에 따르면, 옮겨쓰기(인용)와 풀어쓰기(재진술)는 각각 직접인용과 간접인용에 대응되는 정보 변형 행위로 볼 수 있다.⁵

질(Gil et al., 2010)은 정보의 가공 정도에 따른 변형 유형을 ‘재진술(paraphrase)’, ‘정교화(elaboration)’, ‘첨가(addition)’, ‘오해(misconception)’의 네 가지로 나누었다. 대학생 필자를 대상으로 한 이들의 분류에서는 간접인용 수준 이하의 정보 가공 정보를 모두 ‘재진술’로 포괄하고, ‘요약’ 대신 ‘정교화’라는 항목을 설정함으로써 자료 내 통합뿐 아니라 자료

4 이때의 ‘숙고한 결과’라는 구절을 시간적 선후 관계로 받아들이는 것이 부적절하다는 점에 대해서는 어느 정도 합의가 도출된 바 있다. 비교적 최근의 연구로, 중학생 필자의 학습 목적 상황에서의 자료 통합적 글쓰기 수행을 분석한 솔레(Solé et al., 2013)에서는 필자의 과제 표상을 살펴 보기 위해 선조적/회귀적(linear/recursive) 차원과 직접적/매개된(direct/mediated) 차원의 두 층위로 나누어 접근하였다. 이들의 연구에서는 과제 표상의 행위 방식이 회귀적이고 매개된 형태로 나타날수록 최종적으로 산출된 글의 질적 수준과 학습 효과 또한 우수하게 나타났다.

5 윌리엄스와 콜럼의 논의에서 옮겨쓰기(인용)는 아무런 정보의 가공도 이루어지지 않은 것으로, 전재나 표절과 거의 유사한 합의를 내포한다. 풀어쓰기(재진술)는 작문의 맥락에 부합하도록 자료의 정보를 자신의 언어로 바꾸는 것으로, 대개 자료의 난해한 부분을 풀어 쓰는 것이기 때문에 텍스트에서 어느 부분을 풀어 썼는지 확인할 수 있다. 반면 줄여쓰기(요약)는 자료의 일부나 전체를 압축한 것이기 때문에 텍스트의 특정 부분과 연관시키기 어렵다. 즉, 정보의 가공 정도가 가장 높은 것으로 볼 수 있다.

간 통합, 필자-자료 간 통합까지도 염두에 두었다는 점에서 앞의 분류와 변별을 이룬다.⁶ 또 ‘첨가’와 ‘오해’ 항목을 설정함으로써 자료 텍스트와 직접적인 관련을 맺지 않는 대신 필자의 선행 지식과 견해, 개인적 경험만으로 구성된 과제 표상에 주목하거나, 이로부터 발생하는 자료의 잘못된 이해까지도 염두에 두고 있다는 점을 특징으로 꼽을 수 있다.

반면 정보의 통합 수준과 관련하여 가장 일반적으로 통용되는 분류는 ‘자료 내(intratextual) 통합’, ‘자료 간(intertextual) 통합’, ‘자료-필자 간(writer-source) 통합’의 세 가지 유형으로 나눈 것이다. 연구자에 따라 새로운 글의 거시구조(macrostructure)나 필자가 생성한 부분과의 관계 등에 따라 위계화를 시도한 경우도 더러 발견된다.⁷

문제는, 정보의 가공 정도나 통합 수준에 따라 도출된 이론적 분석틀이 실제 글에 적용될 때에는 엄밀히 분석하기 어렵다는 데에 있다. 자료 통합적 글쓰기 결과물에 대해 정보의 가공 정도와 통합 수준, 새로운 글의 거시구조 각각을 준거로 삼아 질적 내용분석을 수행한 솔레(Solé et al., 2013)의 사례는 적용의 어려움을 보여주는 단적인 예이다. 이들은 자료 내 통합과 자료 간 통합은 의미 단위의 횟수로 산정한 반면, 새로운 글의 거시구조는 ‘요약의 병치, 정보의 교차, 고유한 텍스트 구조’ 가운데 택일하는 형태로, 정보의 가공 정도는 ‘인용, 재진술, 정교화’ 각각의 출현 여부를 보여주는 형태로 제시하고 있다. 자료의 통합 수준에 대해서만 분석한 짜오와 허벌라(Zhao & Hirvela, 2015)에서는 자료 간 통합, 자료 내 통합, 필자-자료 간 통합에 대해 의미 단위의 횟수를 산정하고 있는데, 자료 간 통합과 필자-자료 간 통합의 횟

6 이와 반대로 이정우(2011)는 간접인용 수준 이하의 정보 가공 정도를 전재, 인용, 재진술 등으로 상세화하기도 하였다. 이는 비교적 낮은 발달 수준의 미숙한 필자에 해당하는 초등학생 필자를 대상으로 정보 전달 목적의 자료 통합적 글쓰기를 수행하도록 한 데에서 기인한 것으로 보인다.

7 솔레(Solé et al., 2013)는 새로운 글의 거시구조를 준거로 ‘요약의 병치(juxtaposed summaries), 정보 항목의 교차(alternating fragments), 고유의 텍스트 구조(text given its own structure)’의 세 가지로 정보의 통합 수준을 나누었으며, 강민경(2013)은 전체 글에서 필자가 생성한 부분과 자료 내용의 주종 관계, 필자가 생성한 부분의 기능 등을 준거로 ‘자료-텍스트 위주의 형식적 통합, 자료-텍스트와 학생이 생성한 내용 요소의 통합, 전체 글 중심의 자료-텍스트 통합’의 세 가지로 나누었다.

수를 변별하여 산정한 데에는 명확하지 않은 구석이 존재한다. 가장 최근의 연구로 마르티네즈(Martínez et al., 2015)가 정보의 가공 정도, 자료 내 통합의 수준, 자료 간 통합의 수준을 모두 4점 척도의 형태로 분석한 것은, 이러한 난점에 대한 나름대로의 대안으로 보인다.

④는 필자의 인지적 경로 자체에 주목한 과제 표상이다. 브릿과 루엣(Britt & Rouet, 2012)은 자료 통합적 글쓰기 상황에서 필자의 텍스트 선택과 관련된 두 가지 과제 표상 모형으로 정신 모형(mental model)과 상호텍스트 모형(intertext model)을 제시하였다.

정신 모형에 따르면, 자료 통합적 글쓰기를 수행하는 필자는 상충되는 내용의 명제나 관점이 포함된 서로 다른 자료를 접할 때 하나의 통일된 의미 체계를 구축하기 위해 응집적인 이해와 해석을 도모한다. 논증 구조가 자료 통합적 글쓰기의 전형적인 상위구조로 활용되는 점 또한 이 때문이다(Anmarkrud et al., 2014). 이들은 필자의 명료한 관점에 기반하여 경쟁되거나 상충되는 관점과 그 근거를 고려해 정보 간 간극을 채우고, 이에 대한 반박까지 포함한 경우를 우수한 논증으로 보았다. 논증적 스키마가 발달된 필자는 화제에 대한 태도가 자신과 유사한 정보를 선택할 때에는 관점의 정당화를 목적으로 하는 반면, 태도를 달리하는 정보를 선택할 때에는 반론 수용 및 반박(acknowledgements and responses)의 관점에서 해당 정보가 갖는 불안정한 본질(unsettled nature)을 부각하려는 의도를 포함한다.

반면 상호텍스트 모형에 따르면, 모든 자료의 내용은 독립적으로 존재하는 것이 아니며 저자, 형식, 환경, 수사적 목표 등으로 구성된 일련의 출처 정보와 관계를 맺으며 의미를 구성한다. 일련의 선행 연구에서는 화제에 대한 상충된 관점이 많이 포함되어 있거나, 특정 텍스트에 포함된 화제에 대한 태도의 강도가 높을수록 개인의 출처 정보에 대한 인식이 더욱 촉진되는 것으로 보았다(Braasch et al., 2012; Strømsø et al., 2013). 출처 정보에 대한 의식이 발달한 필자는 화제에 대한 태도가 자신과 유사한 자료를 선택할 때에는 출처 정보가 신뢰로우며 보편 타당함을 부각시키는 반면, 태도를 달리하는 자료를 선택할 때에는

출처 정보가 그렇지 못함을 드러내기 위한 과제 표상을 수행할 것이다.⁸

2. 필자의 공감 성향이 의사소통에 미치는 영향

‘공감’이라는 용어는 1873년 독일의 미학자 피셔(R. Vischer)가 ‘들어가서 느낀다.’라는 뜻의 합성어 Einfühlung를 처음 사용하면서 등장하였다. 이후 심리학에서 20세기 초부터 공감의 개념을 탐구하기 시작하였고, 20세기 중반 이후 실험심리학에서 본격적으로 다루어진 이래 현재는 상담학, 간호학 등에 이르기까지 다양한 분야에서 논의가 이루어지고 있다. 공감의 개념과 구성 요소에 대해서는 연구자마다 차이가 존재하지만, 인지적, 정서적, 표현적 요소를 포괄하는 복합적인 심리적 범주라는 점에 대해서는 대체로 동의하고 있다(박성희, 2004; 홍예영·김유숙, 2015).

전통적으로 의사소통과 공감의 관계를 다룬 기존의 선행 연구에서는 대부분 수용자의 정서적 반응에 초점을 두어 논의가 진행되어 왔다. 고전 수사학에서 청중에게 메시지를 호소력 있게 전달한다는 것은, 비단 논증을 성공적으로 구성해 내는 것뿐 아니라 청중의 마음을 움직이는 것도 포함하였다. 청중의 마음을 움직이는 것은 즐거움이나 분노와 같은 감정을 불러 일으켜 어떤 판단을 내리게 하는 것(이종오 역, 2007: 14-15)으로, 이는 곧 청중의 정서적 반응을 이끌어내는 것으로 간주되어 왔다. ‘중심 통로’와 ‘주변 통로’의 개념을 통해 설득 의사소통에서의 메시지 수용 경로를 탐색한 페티와 카치오포(Petty & Cacioppo, 1981)의 정교화 가능성 모형(elaboration likelihood model)에서도, 인

8 글쓰기 결과물로 표현된 내용만으로 출처 정보에 대한 필자의 의식 정도를 파악하는 것은 거의 불가능에 가깝다. 장성민(2015-7: 202)에서 자료의 출처에 대한 정보가 텍스트의 내용 이해에 미친 영향이 고등학생의 글에 명시적으로 반영되었는지 점검한 결과 단 한 건도 발견되지 않았다고 보고한 것은 이를 단적으로 보여준다. 반면 아이 트래커와 사후 인터뷰를 통해 중학생의 자료 선택 양상을 분석한 최숙기(2016: 175)에서는, 참여자들이 연구자로부터 주어진 모든 자료에 대해 신뢰성 있는 것으로 무비판적으로 수용한다는 점과 더불어 글의 신뢰성을 확보하기 위해 객관적인 근거로 활용할 수 있는 자료를 선택하려는 경향이 제한적으로나마 발견되었다.

지적 요소 외에 정서적 요소가 수용자의 이해 행위에 영향을 미치는 것으로 규정하였다. 이처럼 수용자를 대상으로 하는 의사소통 행위와 공감의 정서적 요소는 매우 밀접한 관계를 맺는 것으로 여겨져 왔지만, 메시지를 생산하는 개인, 특히 문자언어 의사소통 상황에서의 필자의 공감 성향에 대해서는 논의가 거의 이루어지지 못했다.

하지만 문식 환경의 변화로 말미암아 상호텍스트성이 더욱 강조되는 오늘날에는 메시지 수용자로서의 공감 성향이 메시지 생산자로서 새로운 텍스트를 구성하고 표현하는 데 어떤 영향을 미치는가에 대해서도 실증적으로 조명할 필요가 있다. 스피비가 지적한 바와 같이, 자료 통합적 글쓰기를 포함해 오늘날 이루어지는 대부분의 의사소통 행위는 소통 주체(독자) 또는 대상(화제)에 대한 공감을 전제로 성립하기 때문이다. 쓰기 동기, 태도, 신념, 불안, 효능감 등 기준에 알려진 작문의 정서적 요인들이 인지적 요인을 매개로 간접적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있음을 고려할 때, 공감의 구성 요소를 정서적 요소뿐 아니라 인지적 요소로 확장하여 논의가 이루어져야 하는 것은 자명하다.⁹

개인의 공감 성향에 인지적, 정의적 두 요소가 관여한다고 보는 흐라비안과 엡스타인(Mehrabian & Epstein, 1972: 525)은 이전까지의 공감에 관한 심리학 연구들이 두 가지 전통을 두루 반영하지 못한 채 어느 한 가지에만 편향되어 왔음을 지적한 바 있다. 하나는 소위 ‘역할 취하기(role-taking)’로 대표되는 인지적 접근으로, 공감 성향이 높은 사람은 타인의 역할을 상상적으로 취할 수 있으며 타인의 생각과 느낌, 행동 따위를 정확히 예측할 수 있다고 보는 입장이다. 다른 하나는 공감에 대해 타인의 정서적 경험을 지각한 뒤 보이는 정서의 대리적 반응(vicarious emotional response)으로 보는 입장이다. 이 관점에 따

9) 공감의 정서적 요소와 표현적 요소의 관계는 밀접한 관계를 맺는 것으로 알려져 있다. 타인의 고통은 개인으로 하여금 대리적인 정서를 각성시키고, 이는 다시 자신의 각성 상태를 감소시키려는 동기로 작동함으로써 궁극적으로는 표현적, 의사소통적 행동으로 나타나게 된다는 것이다. 이에 따라 공감의 표현적 요소는 정서적 요소의 하나로 간주되기도 하고, 이와 달리 표현적 요소를 별도로 분리해 논의하기도 했다. 이 연구에서 공감 성향을 측정하는 표준화된 검사도구로 활용한 데이비스(Davis, 1980)는 ‘개인적 고통(personal distress)’ 범주를 정서적 요소로 분류하였다.

르면, 공감 성향이 높은 사람은 타인의 불행이나 고통에 직면했을 때 그 감정을 공유할 수 있는 사람이다.

공감의 인지적 요소와 정서적 요소를 보다 균형 있게 바라본 연구는 데이비스(Davis, 1980)에서 확인할 수 있다. 그는 인지적 요소와 정서적 요소가 복합적으로 구성된 개인의 공감 성향을 다차원적으로 파악하기 위한 측정 도구로서, 네 가지 하위 범주로 각 7문항씩 총 28문항으로 이루어진 ‘관계반응척도(interpersonal reaction index, IRI)’를 개발하였다. 이 척도는 공감의 상이한 특징에 대해 독립적이고 고유한 접근이 이루어져 있으며, 신뢰도와 타당도 또한 비교적 높은 것으로 밝혀져 있어 국내의 선행 연구에서 개인의 공감 성향을 측정하는 데 가장 많이 활용되고 있다.

데이비스가 제안한 공감의 네 가지 하위 범주 가운데 ‘관점 취하기’와 ‘상상하기’는 인지적 요소를, ‘공감적 관심’과 ‘개인적 고통’은 정서적 요소를 고려하기 위해 설정되었다. 각각의 범주가 측정하고자 하는 공감의 요소는 다음과 같다(박성희, 2004: 249).

- ① 관점 취하기(perspective-taking): 다른 사람의 심리적인 관점이나 태도를 자발적으로 취해 보려는 경향
- ② 상상하기(fantasy): 자신을 상상적으로 책, 영화, 연극 등의 허구적인 인물의 느낌이나 행동으로 전위(transpose)시켜 보려는 경향
- ③ 공감적 관심(empathic concern): 타자지향적인 동정의 느낌과 불행한 타인에 대한 관심
- ④ 개인적 고통(personal distress): 다른 사람의 불행이나 고통을 보고 마음이 불편해지고 고통스러워지는 경향

문항 개발은 3단계에 걸쳐 요인 분석의 방법을 사용하여 이루어졌으며, 문항의 내적 신뢰도를 추정하기 위한 크론바흐 알파(Cronbach α) 값은 .70~.78 사이인 것으로 나타났고, 60일에서 75일의 간격을 두고 실시한 검사-재검사 신뢰도는 .62~.81 사이로 안정적으로 나타났다.

이 연구에서는 박성희(2004: 275~276)의 번역을 참고하여 <표 1>과 같이 번역본을 활용하였으며, 참여자에 대한 본격적인 사용에 앞서

대학원에서 국어교육을 전공하는 박사과정 이상의 전문가 3인으로부터 검토를 받아 어휘와 표현을 수정하고 보완하였다. 본격적인 도입에 앞서 서울 소재 인문계고 2학년 5개 학급(165명)을 대상으로 예비 연구를 실시하였으며, 신뢰도(Cronbach α)는 .767로 양호하게 나타났다. 63명의 대학교 신입생을 대상으로 한 신뢰도(Cronbach α)는 .741이었다.

표 1. 관계반응척도(IRI) 28개 문항(Davis, 1980)

범 주	문 항
관점 취하기 (perspective -taking)	3. 나는 종종 타인의 관점에서 어떤 일을 바라보는 일에 어려움을 느낀다. (-)
	8. 나는 어떤 결정을 내리기 전에 다른 의견을 가진 모든 사람의 입장을 살피려고 노력한다.
	11. 나는 종종 친구들의 관점에서 보면 어떨 것인가를 상상해 봄으로써 그들을 더 잘 이해하려고 노력한다.
	15. 어떤 문제에 대해 내가 옳다고 확신이 들면, 타인의 말을 듣기 위해 많은 시간을 낭비하지 않는다. (-)
	21. 나는 모든 질문에는 두 가지 측면이 있다고 믿고 두 측면 모두를 보려고 노력한다.
	25. 나는 누군가에게 화가 났을 때 잠시 그 사람의 입장에서 생각해 보려고 한다.
	28. 나는 타인을 비난하기에 앞서 내가 그 사람의 입장이었다면 어떻게 느낄 것인가를 상상해 보려고 노력한다.
상상하기 (fantasy)	1. 나는 내게 일어날지도 모르는 일들에 대하여 주기적으로 동상에 빠지거나 상상을 한다.
	5. 나는 소설을 읽을 때 주인공의 감정에 완전히 빠져든다.
	7. 나는 영화나 연극을 볼 때 객관성을 잊지 않으며, 그것에 완전히 사로잡히는 때가 거의 없다. (-)
	12. 나는 좋은 책이나 영화에 깊이 몰입하는 경우가 드물다. (-)
	16. 연극이나 영화를 본 후, 내가 마치 주인공인 것처럼 느낀 적이 있다.

	23. 나는 좋은 영화를 볼 때 쉽게 주인공이 처한 입장에 선다.
	26. 나는 재미있는 이야기나 소설을 읽을 때 이야기 속 사건이 나에게 일어난다면 어떻게 느낄 것인지 상상해 본다.
공감적 관심 (empathic concern)	2. 나는 나보다 불행한 사람들을 볼 때 따뜻한 염려의 느낌이 듈다.
	4. 나는 타인에게 어떤 문제가 있을 때 그들에 대해 별로 마음 아파하지 않는 경우가 종종 있다. (-)
	9. 나는 누군가가 이용당하는 것을 보면, 그 사람에 대해 일종의 보호심을 느낀다.
	14. 나는 타인의 불행으로 인해 감정이 동요하는 일이 거의 없다. (-)
	18. 나는 누군가가 부당한 대우를 받는 것을 보아도 그들에게 동정심을 별로 느끼지 않는 때가 더러 있다. (-)
	20. 나는 주변에서 일어나는 일에 깊이 감동하는 경우가 많다.
	22. 나는 스스로를 부드러운 마음의 소유자라고 인식한다.
	6. 나는 긴급 상황에 처하면 걱정과 불안을 느낀다.
개인적 고통 (personal distress)	10. 나는 종종 감정적인 상황에 처하면 주체할 수 없을 때가 있다.
	13. 나는 누군가 다친 것을 보아도 침착함을 잊지 않는다. (-)
	17. 나는 긴장된 감정 상황에 처하는 일이 두렵다.
	19. 나는 대개 비상 상황에 효과적으로 대처하는 편이다. (-)
	24. 나는 비상 시에 통제력을 잃어버리곤 한다.
	27. 나는 긴급 상황에 처해 절실히 도움을 필요로 하는 사람을 보면, 정신이 나가 버린다.

의사소통 상황에서의 ‘공감’은 적어도 두 가지 양상으로 구분할 수 있다. 하나는 소통 주체로서 자료의 저자나 새로운 글의 독자에 대한 공감이며, 다른 하나는 메시지의 대상으로서 화제에 대한 공감이다. 특히 자료 통합적 글쓰기에서처럼 서로 다른 자료를 응집적으로 이해하여 독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있도록 통일된 의미 체계를

구축해야 하는 상황에서는 화제에 대한 필자의 태도와 자료 텍스트 저자의 태도, 필자가 상정하는 독자의 태도가 서로 어떤 관련을 맺는가에 따라 공감이 상이한 양상으로 발전하게 된다.

‘관점 취하기’는 공감의 인지적 요소를 대표하는 범주이다. 사회심리학에 기반을 둔 전통적 관점에서는 이와 같은 공감의 유형이 사회적 학습을 통해 습득되는 것으로 규정해 왔다. 이러한 관점에서는 집단 생활을 통해 공동체의 준거 체제를 공유하고 이를 바탕으로 친사회적 자아가 형성되는 것으로 보았다. ‘관점 취하기’는 자기중심적 입장에서 단순히 다른 사람의 관점을 취해 보는 의미가 아니라, 상대방의 지각적 경험과 활동을 추론하고 그 사람의 입장과 관점에 서서 조망해 본다는 타인지향적 차원에서의 공감 성향인 것이다(박성희, 2004: 51). 이러한 공감 성향이 높은 필자의 경우, 필자와 화제에 대한 태도가 상이한 자료에 대해서도 더 포괄적으로 탐색하고 비중 있게 정보를 선택하거나 반론 수용 또는 반박 논증의 활용하는 데에도 유의미한 영향을 미칠 것으로 예상된다. 또한 대중 문학과 같이 출처 정보가 다소 권위적이지 않은 자료 텍스트를 선택하는 데에도 일정한 상관이 발견될 것으로 예측할 수 있다.

‘상상하기’는 관계반응척도에서 공감의 인지적 요소로 포함시켰으나, 경우에 따라 정서적 요소와의 상관이 더 높게 나타나거나 순수한 공감을 측정하는지 불분명하다는 지적도 받아 온 범주이다(Bacon-Cohen & Wheelwright, 2004).¹⁰ 문학 교육이나 의사소통 교육에서 다루는 ‘감정 이입(state empathy)’은 ‘상상하기’의 대표적인 실현태이다. 션(Shen, 2010)에 따르면, 메시지 생산자의 ‘상상하기’는 사안에 대한 문제의식과 심리적 저항을 누그러뜨림으로써 메시지 생산자로 하여금 결과적으로 사안에 대한 기존 인식을 무비판적으로 수용하도록 만들게 하고, 메시지의 호소력을 떨어뜨리는 것으로 나타났다. 이로 미루어 이러한 공감

10 대학생의 관계반응척도 검사와 지능검사 점수의 상관관계를 분석한 데이비스(Davis, 1983)에서 언어성 지능검사 점수는 유일하게 ‘상상하기’ 범주에서만 일관성 있는 상관이 발견되었다. 이는 ‘상상하기’ 범주의 인지적 성격을 보여주는 단적인 사례이다.

성향이 높은 필자의 경우, 필자와 화제에 대한 태도가 상이한 자료를 선택하는 데 ‘관점 취하기’와는 다른 양상으로 영향을 미치거나, 화제에 대한 저자의 태도가 명시적으로 노출되는 설득적 성격의 비문학 자료를 선택하는 것과도 유의미한 관계가 있을 것으로 예상할 수 있다.

‘공감적 관심’과 ‘개인적 고통’은 공감의 정서적 요소에 해당하는 범주이다. 아이젠버그(Eisenberg, 2009: 71-72)는 부정적 경험에 처한 누군가를 볼 때 공감적 반응이 먼저 일어나고, 이를 바탕으로 모종의 인지적 과정을 거치면서 관심의 초점이 타자에게 향하면 ‘공감적 관심’을, 자신에게 향하면 ‘개인적 고통’을 느끼는 것으로 보았다. 이들이 원초적인 정서적 공명을 넘어서 하나의 성향으로 받아들여지는 것은, 이들이 공감에 뿌리를 둔 대상지향적인 정서 반응이기 때문이다(박성희, 2004: 42).

다만 의사소통 상황에서 소통 주체로서 자료의 저자나 새로운 글의 독자를 고려하는 행위, 메시지의 대상으로서 화제를 염두에 두는 활동은 대부분 수사적 상황과 맥락에 대한 인지적 분석의 토대 위에 이루어지기 때문에 공감의 정서적 요소가 그다지 큰 영향력을 미칠지에 대해서는 속단하기 어렵다. 게다가 ‘개인적 고통’ 범주의 경우에는 관심의 초점이 자기 자신에게 향해 있다는 점에서 엄밀한 의미에서 공감으로 보기 어렵다는 비판적 견해도 있다(Lawrence et al., 2004).

이와 관련하여, 타인이 고통을 경험하는 상황에서 자신의 감정 상태를 파악하는 것과 특정한 태도를 취하거나 행동을 하는 것이 서로 밀접한 관련을 맺는 것으로 분석한 홍예영·김유숙(2015: 178)의 결과는 ‘개인적 고통’ 범주가 의사소통에 미칠 영향에 대해 시사점을 던져 준다. 가령 참여자의 글을 분석했을 때 ‘공감적 관심’과 ‘개인적 고통’이 유사하게 작용하는 종속 변인이 존재한다면 이 두 가지 범주를 정서적 요인으로 함께 설명할 수 있는 근거를 마련하는 데 일조할 수 있을 것이다며, 특정한 태도의 표출이 ‘개인적 고통’과 공유하는 지점을 찾아 ‘관점 취하기’와의 관계에 대해 논의할 수도 있을 것이다.

III. 연구 대상 및 방법

1. 참여자

이 연구에서는 2016학년도에 입학한 서울 소재 4년제 A대학교의 국어국문학과 1학년 전공 과목인 “한국어 의사소통 기법” 수강생 63명 (남 29, 여 34)의 글쓰기 결과물을 질적으로 분석하고, 통계적 처리를 위해 이를 부분적으로 계량화하였다. 해당 학과에 입학한 신입생은 고등학교 재학 중 1~2등급에 해당하는 학생들로, 이들을 참여자로 선정한 것은 기초적인 언어 능력의 부족으로 인한 문제점을 최소화하고 비교적 균질한 특징을 공유하는 집단을 대상으로 분석하기 위해 2등급 이내의 상위권 학생들로 참여자를 선정한 장성민(2015-)과 상응한다. 유사한 속성의 참여자를 선정한 것은, 고등학생과 대학교 신입생을 각각 대상으로 하는 연구 결과를 서로 관련지어 논의하는 데 기여할 수 있을 것으로 보인다.

2. 자료 수집

참여자들은 2016년 5월 1~2주 동안 해당 과목의 중간고사 대체 과제로 자료 통합적 글쓰기와 개방형 설문의 형태로 주어진 성찰일지 작성률을 수행하였으며, 공감과 의사소통의 관계를 다룬 이후 수업 활동의 일환으로 관계반응척도(IRI) 검사가 이루어졌다. 글쓰기와 성찰일지 작성은 워드프로세서 프로그램(홑글 또는 MS워드)을 활용했다.

참여자에게 주어진 과제는 다음과 같다.

자신이 정한 화제와 관련된 문학 텍스트 (가)와 비문학 텍스트 (나)를 한 편씩 선정해 아래에 옮긴 다음, 이를 활용해 화제에 대한 자신의 의견을 제시하시오. (1,200자±120자)

[유의 사항] △ (가)와 (나)를 반드시 활용할 것.
△ (가)와 (나)의 출처를 반드시 마지막에 표시할 것.
△ 예상 독자를 고려하여 쓸 것.

이 연구에서는 참여자로 하여금 스스로 화제를 선정하고, 자신의 관점을 뒷받침하기 위한 자료로 문학 텍스트와 비문학 텍스트를 각각 한 편씩 선택하도록 지시하였다. 자료의 텍스트 유형을 설명 텍스트(expository text)로만 규정한 대부분의 선행 연구에서와 달리 문학 텍스트도 자료로 함께 활용하도록 한 것은, 이 연구에서 살펴 보고자 하는 주요한 필자 요인으로서 ‘공감’의 속성이 글쓰기 행위에 보다 밀접한 관련을 맺으며 구현되도록 하려는 의도가 반영된 것이다.¹¹

‘유의 사항’에 ‘(가)와 (나)를 반드시 활용할 것.’이라는 문구를 제시한 것은 자료 텍스트가 제공되는 작문 과제의 유형을 ‘텍스트 참고형(non-text responsible)’과 ‘텍스트 통합형(text-responsible)’의 두 가지로 나눈 레키와 칼슨(Leki & Carson, 1997: 41)의 논의를 염두에 둔 것으로, 과제에 대한 잘못된 이해로 말미암아 자료를 통합하지 않는 경우를 지양하려는 의도가 반영된 것이다. 고등학교 1학년을 대상으로 한 선행 연구에서는 자료의 정보를 필자의 의미 구성에 통합하지 않은 채 ‘이 자료의 정보도 참고할 수 있다.’는 기계적 수준의 연결에 머무르거나, 자료를 전혀 활용하지 않은 채 필자 자신의 상식에만 의존하여 관점을 도출하는 문제점이 발견되기도 하였다(장성민, 2015: 212–213).

‘(가)와 (나)의 출처를 반드시 마지막에 표시할 것.’이라는 문구는 브릿과 루엣(Britt & Rouet, 2012)의 상호텍스트 모형을 염두에 둔 것

11 자연스러운 문식 환경에 해당하는 것으로 보기 어려움에도 불구하고 문학 텍스트와 비문학 텍스트를 자료로 각각 한 편씩 선택하도록 설계한 바탕에는, 대학교 신입생으로서 다수의 참여자가 직·간접적으로 경험한 대입 논술고사에 이와 같은 형태의 과제가 자주 출제된다는 점도 반영되었다. ‘(가)를 참조하여 (나)와 (다)에 제시된 현상에 대해 비교 분석하고, 자신의 견해를 논리적으로 밝히시오.’, ‘(나), (다), (라)를 바탕으로 (가)에 드러난 언어의 의의를 설명하시오.’ 등과 같은 과제 유형이 대표적인 예이다. 장성민(2015)은 문학 텍스트와 비문학 텍스트의 관계를 통제적 관계로 접근하여, 고등학생 필자에게 상대적으로 더 큰 영향을 미친 자료의 장르적 속성이 글의 구조에 미친 영향을 세 가지 유형으로 나누어 분석한 바 있다.

이다. 출처 정보에 대한 의식 수준에 따라 정도의 차이는 있겠으나, 자료의 출처를 확인하고 표시하는 활동을 통해 참여자는 자료 탐색 중 저자의 정보, 자료 생산이 이루어진 시공간적 특성, 자료가 유통되는 매체적 속성 등을 고려하게 되며, 이는 자료의 내용을 이해하고 선택하는 데에도 영향을 미칠 것으로 예상하였다.

‘예상 독자를 고려하며 쓸 것.’이라는 문구를 포함한 것은, 과제의 수사적 요소가 구체화될수록 학습 필자의 쓰기 수행이 향상된다는 전인숙 (2011)의 논의를 반영한 것이다. 다만 그러한 요소가 작문 과제에 지나치게 구체적으로 드러날 경우 학습 필자가 과제의 내용 요소를 ‘제재 중심’의 개요와 유사한 형태로 작성한 다음 자료에서 해당 부분을 찾아 짜깁기하게 된다는 강민경(2013: 129)의 결과를 고려하여, 연구자가 독자를 명시적으로 제한하는 대신 포괄적인 지침으로서 제공하였다.

문학 텍스트와 비문학 텍스트를 읽고 참여자가 생산해야 할 자료 통합적 글쓰기의 분량은 1,200자로 규정하였다. 이는 고등학생의 자료 통합적 글쓰기 수행에서 분량 제약이 글의 구조에 미치는 영향을 분석한 선행 연구에 기반한 것으로, 이에 따르면 짧은 분량의 글쓰기에서는 거시명제를 중심으로 한 텍스트 생산이 이루어진 반면 작문 분량이 늘어남에 따라 일화 구성, 결과 추정, 전제 활용 등 다양한 전략의 활용이 발견되었다(장성민, 2015: 226). 이 연구는 참여자가 선택한 자료 각각의 정보가 새로운 글에 어떻게 변형되어 통합됐는지 분석하는 과정이 수반되기 때문에 상대적으로 긴 분량의 글쓰기를 수행하도록 하는 것이 연구 문제를 해결하는 데 적합하다. 1,200자로 제한한 것은 현실적으로 가장 큰 영향력을 발휘하는 자료 통합적 글쓰기의 실현태로서 대입 논술고사의 답안 작성 분량을 고려한 것이다. 대다수의 참여자가 최근 1년 이내에 대입 논술고사를 준비한 경험이 있어, 분량 제약에 적합한 글의 내용과 형식을 생성하는 데 어려움을 호소하지 않았다. 대학생의 글쓰기 수행이 대부분 수업 이외의 시간에 이루어지는 과제(report)의 형태로 이루어진다는 점을 고려해 시간 제약은 별도로 두지 않았다.

글쓰기를 수행한 뒤에는 개방형 설문의 형태로 성찰일지를 작성하도

록 안내하였다. 여기에는 ⑦ 선정한 화제와 그 선정 이유, ⑧ 선택한 문학, 비문학 텍스트와 그 선택 이유, ⑨ 작품 수행 중 어려웠던 점과 이를 해결하기 위한 고민 과정, ⑩ 상정한 독자와 그렇게 생각한 이유, ⑪ 자료 통합적 글쓰기 수행에 필요하다고 생각되는 능력과 그렇게 생각한 이유 등을 묻는 문항이 포함되었으며, 이외에 글쓰기 참여를 통해 자신에게 생긴 변화나 소감도 자유롭게 기술하도록 하였다. 성찰일지는 완성된 글만으로 분석되지 않는 필자의 과제 표상, 예컨대 자료의 출처 정보에 대한 인식이나 독자에 대한 고려 등을 파악하기 위한 보조 자료로 활용하였다.

3. 자료 분석

수집된 글쓰기 결과물에 대해서는 일차적으로 질적 내용분석의 연구 방법론을 적용하였다. 통계적 처리를 위해 동일한 값으로 도출되어야 하는 항목에 대해서는 대학원에서 국어교육을 전공하는 전문가 3명이 <표 2>의 항목에 따라 잠정적으로 범주화하고, 최초 개별 코딩 분석 결과에 대해 플레이스(Fleiss)의 일반화된 카파 계수(Generalized Kappa Coefficient)를 산출해 분석자 간 신뢰도를 확인한 다음, 분석 결과에 대한 합의 과정을 거쳐 그 결과를 동일하게 조정하였다.¹² 최초 개별 코딩 분석 결과에 대한 플레이스의 일반화된 카파 계수는 .816으로 양호했다.

12 '자료의 출처, 자료의 조직, 필자와 상이한 태도의 자료 수, 정보원별 정보량, 정보의 변형 및 통합, 논증 구조'에 대한 전문가 3인의 코딩은 <표 2>의 선택지에 따라 19 자리의 숫자로 변환한 다음 플레이스의 일반화된 카파 계수를 산출하였다. 가령 '1/1/1/0/03020119/1/010309'('/'는 가독성을 높이기 위해 연구자가 임의로 삽입함.)로 코딩된 값은 '문학 텍스트(교과서 작품), 비문학 텍스트(뉴스기사), 보완적 관계, 필자와 화제에 대한 태도가 일치하는 자료만을 선택, (가) 3단위, (나) 2단위, 출처 미상 정보 1단위, 필자 생성 19단위(T-Unit 총 25단위), 전체 글 중심의 자료 통합, 기본 논증 1단위, 반론 수용 3단위, 반박 논증 9단위'의 속성을 보여주는 것으로 볼 수 있다.

표 2. 글쓰기 결과물에 대한 분석틀

화제, 분량(글자 수), T-Unit(단위)			코딩 미처리
자료의 출처	(가) 문학 텍스트 (나) 비문학 텍스트	1.교과서 수록 작품, 2.교과서 작가 작품, 3. 대중 문학(대중 소설, 대중 시, 대중가요 가사, 온라인 시 등) 1.정보 전달 텍스트(신문기사, 뉴스원고, 위키백과 등), 2.설득 텍스트(칼럼, 신문사설, 편지글 등)	
자료의 조직		1.보완적, 2.논쟁적, 3.통제적, 4.대화적, 5.공관적	
필자와 상이한 태도의 자료 수		0.모두 일치, 1.1개 불일치, 2.모두 불일치	
정보원별 정보량		AABBCCDD AA: (가) 문학 텍스트에 기원한 정보량 BB: (나) 비문학 텍스트에 기원한 정보량 CC: 출처 미상 정보에 기원한 정보량 DD: 필자가 생성한 정보량	코딩 대상 항목
정보의 변형 및 통합		1.전체 글 중심의 자료 통합 2.자료와 필자가 생성한 내용 요소의 통합 3.자료 위주의 형식적 통합	
논증 구조		AABBCC AA: 기본 논증에 기여하는 정보량 BB: 반론 수용에 기여하는 정보량 CC: 반박 논증에 기여하는 정보량	

자료의 출처는 '(가) 문학 텍스트'와 '(나) 비문학 텍스트'로 나누어 각각 분석하였다. 참여자 63명의 자료 텍스트 목록을 일차적으로 분석한 결과 문학 텍스트의 경우에는 교과서 수록 작품, 교과서 작가의 작품, 대중 문학(대중 소설, 대중 시, 대중가요 가사, 온라인 시 등)으로 분석되었으며, 비문학 텍스트의 경우에는 신문기사, 뉴스원고(전사본), 칼럼, 신문사설, 위키백과, 편지글(수필집) 등이 발견되었다. 워드프로세서 프로그램을 활용해 자료 텍스트 목록을 채우도록 설계했기 때문

에 참여자들은 대부분 인터넷 포털 사이트에서 검색 가능한 텍스트를 자료로 선택하는 경향이 강하게 나타났다. 문학 텍스트의 경우에는 시를 선택한 참여자가 40명, 소설을 선택한 참여자가 23명으로 그 장르적 속성을 동일하게 볼 수 없다는 제한점이 있으나, 이 연구에서는 자료 텍스트를 선정하는 출처의 권위와 새로운 글에 기여하는 정보로서의 속성에 주된 관심사가 있기 때문에 문학 장르에 의한 구분은 별도로 반영하지 않았다. 비문학 텍스트의 경우에는 화제에 대한 저자의 태도가 명시적으로 드러났는지 여부에 따라 정보 전달 텍스트와 설득 텍스트로 나누어 분석을 진행하였다.

자료의 조직은 하트만과 앤리슨(Hartman & Allison, 1996)의 다섯 가지 텍스트 조직 방식을 따랐다. 논쟁적 관계로 자료를 조직한 필자의 글에서는 화제에 대한 태도가 필자와 동일한 자료 한 가지와 그렇지 않은 자료 한 가지가 선택되었으며, 보완적 관계로 자료를 조직한 필자의 글에서는 둘 다 자신과 동일한 자료를 선택하거나 그렇지 않은 자료만으로 선택하였다. 통제적, 공관적 관계로 조직한 필자의 글에서는 모든 경우(모두 일치, 1개 불일치, 모두 불일치)가 다 발견되었다. 대화적 관계로 분석된 필자의 글은 하나도 없었다.¹³

정보원별 정보량은 참여자가 자료 통합적 글쓰기 과정에서 자료 텍스트와 관련하여 명시적으로 언급한 정보의 양을 측정하기 위한 항목이다. 여기에는 자료를 직접 언급한 경우, 지시 표현 또는 대용 표현을 사용하여 자료를 언급한 경우, ‘~라는 것이다.’ 등과 같이 전달과 보고의 형식을 보인 경우를 포함하였다. 또한 (가)와 (나) 이외의 다른 정보원으로부터 통계적 수치나 권위 있는 개인 또는 집단의 발언이 인용된 경우 ‘출처 미상 정보’로, 별도의 정보원에 의존하지 않고 필자 자신의 개인적 경험이나 의견을 드러낸 경우 ‘필자가 생성한 정보’로 분

13 하트만과 앤리슨에 따르면 ‘대화적 관계’는 공통 화제에 대해 텍스트끼리 서로 의미를 주고받으면서 정적으로 상호작용하고 있음을 보여주는 조직 방식이다. 하지만 ‘대화적’이라는 용어는 실체적이라기보다는 하나의 패러다임으로서 이념적 속성이 강한 테다, 실제 글에서 ‘텍스트 간 정적으로 상호작용하는’ 조직 방식은 보완적 관계로 판정되기 때문에 대화적 관계는 하트만과 앤리슨이 제안한 나머지 네 유형과 다른 층위에 있는 것으로 보는 것이 적절하다.

석하였다. 이 연구에서 정보량을 산정할 때에는 T-unit을 따랐으며, 자료 (가)와 (나)에 공통으로 기원을 둔 내용이 생산된 경우에는 (가)와 (나)에 각각 1/2씩 나누어 포함하였다.¹⁴

정보의 변형과 통합에 관련된 하위 범주는 전체 글에서 필자가 생성한 부분과 자료 내용의 주종 관계, 필자가 생성한 부분의 기능을 준거로 삼아 세 가지 유형으로 위계화한 강민경(2013: 125)을 따랐다. Ⅱ장에서 살펴본 바와 같이 ‘인용, 재진술, 요약’이나 ‘자료 내 통합, 자료 간 통합, 자료-필자 간 통합’으로 나누어 그 횟수를 산정하지 않은 것은, 이들 분석 범주가 대부분 의미 단위의 출현에 바탕을 두고 있어 그 횟수를 산정하는 것이 자칫 주관적으로 흐를 우려가 있기 때문이다.¹⁵ 이 연구는 정보의 세밀한 변형 방식을 탐구하려는 것이 아니라, 텍스트 선택이 전체 글에 어느 수준으로 영향력을 미치게 되는지 살펴보는 데 궁극적인 관심이 있는 만큼 위계화된 범주를 기반으로 택일하는 것이 바람직하다고 판단하였다.

논증 구조와 관련된 하위 범주는 ‘기본 논증’과 ‘반론 수용’, ‘반박 논증’의 세 가지로 나누었다. 이는 브릿과 루엣(Britt & Rouet, 2012)의 정신 모형에 기반한 것으로, 참여자가 경쟁되거나 상충되는 관점과 그 근거를 고려해 정보 간 간극을 채우고 자료 텍스트 간 종합적 의미 구성을 도달했는지 살펴보려는 항목이다. ‘반론 수용’과 ‘반박 논증’을 분리한 것은 윌리엄스와 콜럼(Williams & Colomb, 2007)의 논증 요소 가운데 ‘반론 수용 및 반박’을 세분한 것으로, 화제에 대한 필자와 저

14 한국어 텍스트에 T-unit을 구체적으로 적용한 사례는 정희모(2015: 271)에서 확인할 수 있다. 이는 종지부를 기준으로 문장 단위를 나누되, 대등 접속문만 이를 구성하는 각 절을 별개의 단위로 산정한 이윤빈(2013: 68-71)과 대동소이하다.

15 ‘자료 간 통합’과 ‘자료-필자 간 통합’의 분석과 구분이 명확하지 않다는 점 또한 이러한 결정에 영향을 미쳤다. 자료 간 통합은 본래 서로 관점을 달리하는 핵심적인 사안을 중심으로 자료 간 불일치하는 지점을 찾아 비교·대조하는 것이 가장 이상적이지만, 참여자의 글에서는 대부분 ‘(가)와 (나)에서는’, ‘두 제시문 모두’ 등과 같이 차이 점보다는 공통점을 바탕으로 진술하는 경우가 많아 엄밀한 의미에서 자료 간 통합을 이룬 것으로 분석하기에는 부적절했다(장성민, 2015: 212). 또한 새로운 글의 거시 구조를 형성하는 데 주요하게 기여하는 자료 텍스트가 존재하는 경우, 새로운 글의 거시구조와 다른 텍스트를 연결한 경우 이를 ‘자료 간 통합’으로 볼지, 아니면 ‘자료-필자 간 통합’으로 볼지 결정하기 어려웠다.

자의 태도를 분리함으로써 텍스트 선택에 영향을 미치는 자료 각각의 영향을 구체적으로 살펴보려는 의도에서 비롯되었다. 각각의 하위 항목에 대해서는 다시 ‘명제(claim), 이유(reason), 근거(evidence), 전제(warrant)’를 세분할 수 있다.

표 3. 관계반응척도 점수에 대한 기술통계

하위척도	평균(표준편차)		
	전체(n=60)	남학생(n=26)	여학생(n=34)
관점 취하기	24.76(3.18)	25.25(4.04)	24.29(2.11)
상상하기	26.30(4.96)	25.81(4.37)	26.76(5.55)
공감적 관심	25.15(4.44)	23.69(4.96)	26.53(3.50)
개인적 고통	24.42(3.81)	23.31(4.32)	25.47(3.02)
전체	100.64(9.82)	98.06(9.62)	103.06(9.67)

일부 참여자(13명)의 글에서는 교섭적이라기보다 표현적 속성이 두드러졌다. 물론 표현적 속성이 두드러지는 대부분의 글에서도 자료를 활용해 필자 자신이 전달하고자 하는 바를 도출하고 있었으나, 아무런 논증 없이 자신의 감정을 응집성 없이 선언적으로 전술하는 방식으로 일관한 참여자도 세 명이나 발견되었다.¹⁶ 명제가 도출되지 않은 채 자신의 감정을 선언적으로 전술하기만 하는 세 명의 글은 자료 텍스트에 대한 응집적 이해를 염두에 두고 구성한 <표 2>의 분석틀을 적용하는데 난점이 존재하였으며, 이들의 글을 다른 참여자의 글과 함께 분석할 경우 결과에도 왜곡이 발생하였다. 이에 따라 최종적으로는 세 명

16 이처럼 논증적 뒷받침 없이 필자의 감정을 선언적으로 전술하는 방식은 청소년 필자의 글쓰기 유형을 교섭적(transactional), 표현적(expressive), 문학적(poetic) 글쓰기의 세 가지로 나눈 브리튼(Britton et al., 1975: 81)의 분류 가운데 표현적 글쓰기의 극단적인 경우에 해당한다. 브리튼의 분류에 따라 자료 통합적 글쓰기 필자의 집단을 유형화한 선행 연구(장성민, 2015: 215)에 따르면, 필자의 개인적 경험에 기반하여 이유와 전제를 구성하거나 명제를 선언적으로 전술하는 표현적 글쓰기의 작문 수행은 고등학생에게 꽤 높은 비중으로 발견되기는 하나, 작문 과제로 부과된 자료 텍스트를 온전히 활용하지 않거나 개인의 상식적 판단에 의존해 관점을 도출한다는 점에서 좋은 평가를 받기 어렵다.

을 제외한 60명의 글에 대해서만 분석을 진행하였다.

참여자의 글을 대상으로 분석된 제반 항목은 이 연구에서 상정한 영향 요인으로서 필자의 공감 성향과의 관계를 조명하기 위해 개개인의 관계반응척도 점수와의 이변량 상관분석, 선형 회귀분석 및 로지스틱 회귀분석을 실시하였다. 관계반응척도 검사는 표준화된 검사도구이기 때문에 개발자인 데이비스(Davis, 1980)가 제시한 지침에 따라 채점이 이루어졌다. 28개 문항 각각에 대해 1점(매우 아니다)~5점(매우 그렇다)을 부여하되, 역변별 문항에 대해서는 5점(매우 아니다)~1점(매우 그렇다)을 부여하였다. 문항별 채점이 이루어진 뒤에는 하위 범주별 점수의 합계(35점)와 총점의 합계(140점)를 계산하여 기록하였다. 참여자 60명의 관계반응척도 점수에 대한 기술통계는 <표 3>과 같다.

4. 연구의 제한점

자료 통합적 글쓰기 수행에 영향을 미치는 요인에 대한 분석은 이를 수행하는 참여자의 읽기와 쓰기, 학습 등의 여러 문제가 복합적으로 얹혀 있어, ‘텍스트 선택’이라는 결과에 필자의 공감 성향이 단독적으로 영향을 미친 것으로 설불리 속단하기는 어렵다. 자료 텍스트가 주어지지 않은 단독 과제형 글쓰기 상황에서 참여자의 일반적 작문 능력은 어떠한지, 참여자 개개인이 선정한 화제의 성격과 난이도는 어떠한지, 화제에 대한 참여자의 선행 지식 수준은 어떠한지 등도 함께 고려해야 하기 때문이다. 글쓰기 수행 후 성찰일지를 작성하도록 안내한 것이, 참여자의 공감 성향이나 자료 통합적 글쓰기 능력과 별개로 과제 수행에 영향을 주었을 수도 있다는 점 또한 연구의 제한점으로 볼 수 있다.

IV. 연구 결과

1. 자료의 조직

<표 2>의 ‘자료의 조직’ 항목에 대해 빈도분석을 실시한 결과, 참여자 60명의 글에서 자료 텍스트의 조직은 보완적 관계 24명(40%), 논쟁적 관계 14명(23.3%), 통제적 관계 16명(26.7%), 공관적 관계 6명(10%)으로 나타났다. 이는 교육과정상의 다문서 읽기 교육 내용을 구현한 현행 교과서에서 공관적 관계로 조직한 1종을 제외한 거의 대부분이 논쟁적 관계로 조직된 두 편의 논설문을 자료 텍스트로 제시한 것과 다른 양상을 보이는 것으로, 대학교 신입생 필자의 경우 다양한 방식으로 자료 텍스트를 선택하고 조직하고 있음을 알 수 있다.

<표 4>는 자료 텍스트 조직에 영향을 미치는 공감 성향의 변인 탐색을 위해 로지스틱 회귀계수와 유의도 검증 결과를 정리한 것이다. 이에 따르면 보완적 관계의 조직은 ‘관점 취하기’로부터 정적 영향을, 통제적 관계의 조직은 ‘관점 취하기’로부터 부적 영향을, 공관적 관계의 조직은 ‘공감적 관심’으로부터 부적 영향을 받았다. 논쟁적 관계는 관계반응척도의 어느 범주에도 유의미한 영향을 받지 않았다.

표 4. 자료 텍스트 조직에 대한 로지스틱 회귀분석 결과

종속변인	독립변인	B	SE	Wald	EXP(B)	sig
보완적 관계	관점 취하기	.278	.125	4.937	1.321	.026
	상상하기	.137	.081	2.874	1.147	.090
	공감적 관심	.103	.086	1.428	1.109	.232
	개인적 고통	-.176	.113	2.438	.838	.118
	상수	-9.270	4.368	4.503	.000	.034
	Nagelkerke R ²			.286		
통제적 관계	관점 취하기	-.354	.162	4.760	.702	.029
	상상하기	-.160	.083	3.741	.852	.053
	공감적 관심	.067	.086	.598	1.069	.439

	개인적 고통 상수	.040 8.973	.104 4.916	.146 3.331	1.040 7885.697	.703 .068
	Nagelkerke R ²				.244	
공관적 관계	관점 취하기	.111	.158	.494	1.118	.482
	상상하기	-.090	.104	.754	.914	.385
	공감적 관심	-.182	.097	3.538	.834	.046
	개인적 고통	.265	.167	2.513	1.303	.113
	상수	-4.825	6.680	.522	.008	.470
	Nagelkerke R ²				.178	

<표 5>는 필자와 상이한 태도를 보이는 자료의 수와 관계반응척도 점수 사이의 상관관계를 구한 것이다. 이에 따르면, 참여자가 선정한 두 개의 자료 가운데 화제에 대한 태도가 필자와 동일하지 않은 자료의 수는 ‘관점 취하기’의 점수와 부적 상관을, ‘상상하기’, ‘개인적 고통’의 점수와 정적 상관을 보였다.

표 5. 필자와 상이한 태도를 보이는 자료의 수와 IRI 점수 사이의 상관관계

	관점 취하기	상상 하기	공감적 관심	개인적 고통	IRI 총합
필자와 상이한 태도를 보이는 자료의 수	-.354**	.310*	.214	.335**	.271*

* p<.05, ** p<.01

이상의 결과를 바탕으로, 필자의 공감 성향이 자료의 조직에 미치는 영향과 관련하여 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 보완적 관계나 통제적 관계와 같이 자료 간 응집이 상대적으로 뚜렷한 텍스트 조직에는 ‘관점 취하기’의 공감 성향이 유의미한 반면 공관적 관계와 같이 자료 간 응집이 그다지 뚜렷하지 않은 텍스트 조직에는 ‘공감적 관심’의 공감 성향이 유의미했다. 둘째, ‘관점 취하기’의 공감 성향이 높은 참여자는 화제에 대한 태도가 필자 자신과 동일한 자료를 위주로 선택할 가능성이

높음을 확인할 수 있었다. 선형 회귀분석을 통해 산출된 상이한 태도를 보이는 자료 수에 대한 ‘관점 취하기’의 설명력은 12.6%로 나타났다.¹⁷

이러한 결과는 ‘다른 사람의 관점이나 태도를 자발적으로 취해 보려는 성향’으로 이해되는 ‘관점 취하기’의 공감 성향이 높은 참여자일수록 필자와 상이한 태도를 보이는 자료에 대해서도 보다 개방적으로 수용할 것이라는 일반적인 통념과 상반된다. 이는 ‘관점 취하기’가 메시지의 대상으로서 화제에 대한 공감을 드러내는 것이 아니라 소통 주체로서 자료의 저자나 새로운 글의 독자에 대한 공감의 형태를 보이고 있음을 의미한다. 작문 수행 후 작성한 성찰일지에서 ‘자신과 태도를 달리하는 사람’을 독자로 상정하는 행위가 ‘관점 취하기’로부터 유의미한 영향을 받는다는 점 또한 이를 뒷받침한다($EXP(B)=1.205$, $p<.05$).

한편 ‘관점 취하기’의 성향이 높아질수록 보완적 관계와 통제적 관계로의 자료 조직에 상반된 설명력을 갖는다는 결과는, 통제적 관계로 조직하기 위한 참여자의 자료 선택이 화제에 대한 태도 측면에서 상이한 자료로 구성되었음을 함의한다. 즉 정보의 구체성 측면에서 자료의 층위가 달라 논쟁적 관계로 맺는 데까지 나아가지는 못했지만, 문학 텍스트의 주제를 바탕으로 비문학 텍스트 속 현상을 비판적으로 접근하거나 이와 반대로 비문학 텍스트에서 보이는 관점을 바탕으로 문학 텍스트 속 이야기의 문제점을 지적하는 형태가 참여자의 글에서 다수 발견되었다.¹⁸ 이는 하트만과 앤리슨(Hartman & Allison, 1996)이 제시한 이론적 범주에서처럼 필자가 선택한 두 개의 자료 가운데 어느 하나가, 화제에 대한 태도를 공유하는 다른 하나를 이해하고 해석하는 인식적 틀로 제한적으로만 작용하지 않았음을 보여준다. 마찬가지의 이유로, 이 연구에서는 참여자에 따라 풍자적 속성을 강하게 띠는 문학

17 ‘관점 취하기’ 점수(X)와 필자와 상이한 태도를 보이는 정보의 수(Y) 사이의 회귀 방정식은 $Y=-0.044X+1.567$ 로 도출되었다. <표 5>의 결과로 다중 회귀분석을 실시한 결과, ‘관점 취하기’를 제외한 다른 범주의 설명력은 유의하지 않았다.

18 논쟁적 관계로 판정된 참여자의 글에서는 대부분 구체적인 어떤 사건을 포함하는 비문학 텍스트를 선정한 다음, 문학 텍스트와의 관계에서 하나는 바람직한 경우, 다른 하나는 바람직하지 못한 경우로 대비되는 내용임을 보였다.

작품을 활용한 경우도 보완적 관계가 아닌 통제적 관계로 분석하였다.

<표 4>와 <표 5>에서 정서적 요소 가운데 ‘공감적 관심’과 ‘개인적 고통’이 상이한 결과를 보인다는 점, ‘상상하기’가 ‘관점 취하기’가 아닌 ‘개인적 고통’과 유사한 양상을 보인다는 점은 관계반응척도를 둘러싼 기준의 논란을 그대로 보여준다. 다만 공관적 관계로 자료를 조직한 6명 가운데 자료 위주의 형식적 통합을 이룬 한 명을 제외한 나머지 참여자가 모두 필자의 인지적 요소로부터 축발된 전체 글 중심의 자료 통합을 지향하고 있다는 점에서 전통적으로 정서적 요소로 꼽혀온 ‘공감적 관심’의 부적 영향에 대한 설명이 제한적으로 가능하다.

2. 자료의 변형 및 통합

대학교 신입생 필자의 글에 반영된 자료 텍스트의 정보량(T-unit) 가운데 화제에 대한 태도가 필자와 동일하지 않은 자료의 정보량 비중 ($M=.476$, $SD=.378$)은 ‘공감적 관심’, ‘개인적 고통’의 점수와 정적 상관을 보였다. 이들은 모두 관계반응척도의 정서적 요소에 해당하는 범주들로서, 인지적 요소에 해당하는 ‘관점 취하기’나 ‘상상하기’ 범주의 점수는 텍스트 조직이나 논증 구조 등에는 영향을 미친 반면 자료를 변형하여 언어화하는 과정에서의 정보량에는 유의미한 상관을 보이지 않았다. <표 6>은 필자와 상이한 태도를 보이는 자료의 정보량 비중과 관계반응척도 점수 사이의 상관관계를 분석한 것이다.

표 6. 필자와 상이한 태도를 보이는 자료의 정보량 비중과 IRI 점수 사이의 상관관계

	관점 취하기	상상 하기	공감적 관심	개인적 고통	IRI 총합
필자와 상이한 태도를 보이는 자료의 정보량 비중	-.194	.253	.295*	.268*	.305*

* $p<.05$

화제에 대한 태도가 필자와 일치하는 자료와 일치하지 않는 자료 간 정보량 비중에 있어서는 공감 성향과 유의미한 상관이 발견된 것과 달리, 전체 글에서 자료 텍스트에 기원한 내용의 정보량 비중($M=.408$, $SD=.228$)은 공감 성향의 어느 범주와도 유의미한 관계가 발견되지 않았다.¹⁹ 이는 고등학생의 자료 통합적 글쓰기에서 필자의 선행 지식과 의견, 자료 텍스트의 정보를 활용하는 행위가 개인의 고유한 인지적 속성에 기인하는 것으로 도출된 장성민(2015: 219)과 상응하는 결과이다. 개인마다 다른 고유한 인지적 속성은 이를 포괄하는 하나의 경향으로 일반화되지 않으며, 능숙한 필자와 미숙한 필자를 구분하는 준거로 활용될 수 없음을 시사한다.

다만 필자와 상이한 태도를 보이는 자료의 정보량 비중이 공감의 정서적 요소하고만 정적 상관을 보인다는 점은, 공감의 정서적 요소가 제한된 작업기억 용량에 부담을 주어 개인에게 인지적 장애 요인으로 작용할 수 있음을 함의한다. 이는 ‘관점 취하기’와 같은 인지적 공감 성향이 높은 참여자의 경우, 부분적으로 반론 수용 및 반박을 포함하더라도 궁극적으로는 필자와 유사한 태도를 공유하는 일련의 자료를 비중 있게 선택함으로써 자료 간 응집적 이해를 드러내는 것과 대조된다. 필자와 상이한 태도를 보이는 자료에 대해서까지 비중 있게 다른 것은 자칫 필자와 자료 간 간섭과 인지적 갈등을 초래할 수 있다.²⁰

한편 <표 2>의 ‘정보의 변형 및 통합’ 항목에 대해 로지스틱 회귀 분석을 실시한 결과, 공감 성향의 어느 범주와도 유의미한 결과가 발

19 이러한 수치는 고등학생을 대상으로 분석한 장성민(2015: 202)에서의 전체 글 가운데 자료 텍스트에 기원한 내용의 정보량 비중($M=.288$, $SD=.126$)과 비교해 평균적으로 12.0%가 더 높다. 그 차이는 통계적으로도 유의했다($t=2.974$, $p<.01$).

20 기존의 선행 연구에서는 필자와 화제에 대한 태도가 상이한 자료는 새로운 글에 더 적은 정보량으로 포함되며, 언어적 표지나 접속어의 활용에 있어서도 상대적으로 덜 창의적인 방식으로 조직된다고 밝히고 있다(Chuy et al., 2012: 816). 실험심리학에서는 필자가 새롭게 접한 정보와 기존의 선행 지식 사이에 발생하는 인지적 갈등을 ‘순행 간섭(proactive interference)’이라는 용어로 설명하였다. 이에 따르면, 필자와 자료 사이에 발생하는 인지적 갈등은 필자로 하여금 서로 일치하는 지점에 대해서만 작업 기억을 활성화하도록 하거나, 혹은 개인의 작업기억 속에서 단서(cue)와 목표(target)가 맺고 있던 기존의 관계에 위협을 주게 된다.

견되지 않았다. 빈도분석 결과 ‘전체 글 중심의 자료 통합’으로 분석된 경우가 40명(66.7%), ‘자료와 필자가 생성한 내용 요소의 통합’으로 분석된 경우가 12명(20.0%), ‘자료 위주의 형식적 통합’으로 분석된 경우가 8명(13.3%)이었다. 이러한 결과는 연구에 참여한 높은 빈도의 대학교 신입생 필자가 자료에 대한 의존보다는 필자 자신이 생성한 거시구조 속에 자료를 활용하는 양상을 보임으로써 필자로서 주도적 목소리를 유지하려는 경향을 보여준다.

그렇다고 하여 첫 번째 유형으로 분석된 대학교 신입생의 글이 반드시 우수하다고 볼 수는 없다. 이들의 글에는 화제에 대한 자신의 감정을 응집성 없이 선언적으로 진술하려는 표현적 속성이 두드러지거나, 화제와 관련된 문제점 관점만 드러낼 뿐(반론 수용) 이에 대한 반박 논증을 진행하지 않은 경우도 더러 발견되었기 때문이다.

성찰일지를 분석한 결과, 이는 ‘대학교 신입생’이라는 참여자의 특수성에 기인한 측면이 컸다. 이들은 대학입시를 준비하며 경험했던 논술 장르에 대해 ‘평가를 위한’ 왜곡된 장르로 인식하여 교섭적, 논증적 글쓰기에 대한 거부감을 드러내거나, 대학생이라면 복잡한 사회문제에 대한 폭넓은 인식이 필요하기 때문에 구체적인 현상을 미시적으로 분석해 선불리 필자의 관점을 정립하기보다는 기준에 당연하다고 여겨온 것에 대해 거시적으로 조망하고 문제의식을 노출하는 것만으로도 충분히 의미가 있다고 인식하고 있었다.²¹ 이러한 인식은 대학에 입학한 지 얼마 되지 않아 새로운 담화 공동체의 언어적 관습을 습득하는 ‘경계 넘기(border crossing)’의 과정에서 나타난 일종의 도전과 시행착오로 볼 수 있다.

이러한 참여자의 글에서는 화제에 대한 자료 저자의 태도가 뚜렷하게 드러나지 않은 채 있는 그대로의 양상만 객관적으로 기술하는 자료

21 연구에 참여한 대학교 신입생이 선정한 화제의 유형은 ① 개인의 인식과 관련된 추상적, 관념적 소재(삶의 여유, 긍정의 이면, 청춘의 꿈, 행복 등), ② 현대사회와 문제를 드러내는 키워드(디지털 문명, 노동소외, 리더십 등), ③ 시의성이 반영된 사회적 이슈(혹시 가습기 살균제, 아동학대, 세월호 오보, 과천법 개정안, 갑질 논란 등) 등으로 분류할 수 있었다. 이는 고등학생 필자의 경우 ‘교육 및 평가’ 분야와 관련된 화제를 선택한 빈도가 높게 나타난 장성민(2015-: 207)의 결과와 대조된다.

를 선택하는 경우가 많았다. 또 서로 관점을 달리하는 핵심적인 사안을 준거로 자료 간 비교를 통해 상호텍스트적으로 연결하거나 정보를 교차하는 대신 자신의 고유한 텍스트 구조 속에서 필요한 경우에 한해 부분적으로 자료를 활용하는 경향이 두드러졌다. 이들에게는 자료 통합적 글쓰기 과제의 성격에 대해 올바르게 인식하도록 하고, 서로 다른 자료의 정보를 상호텍스트적으로 통합할 수 있도록 하기 위한 교육적 처치가 필요하다.

3. 자료의 출처

<표 2>에서 ‘자료의 출처’ 항목에 대해 빈도분석을 실시한 결과, 문학 텍스트의 경우 교과서 수록 작품을 선택한 참여자가 20명(33.3%), 교과서 작가 작품을 선택한 참여자가 18명(30.0%), 대중 문학을 선택한 참여자가 22명(36.7%)이었다. 교과서 작가의 작품 또한 교과서에 수록되어 있지는 않지만 수능 시험을 준비하기 위한 참고서나 모의고사에 수록된 경우가 대부분임을 고려할 때, 전체 참여자의 3분의 2에 가까운 대학교 신입생 필자들은 이전의 교수·학습 경험을 바탕으로 권위 있는 작가로 인정받는 저자의 자료를 선택하는 경향이 있음을 확인할 수 있다.

비문학 텍스트의 경우에는 화제에 대한 저자의 태도가 명시적으로 드러난 설득 텍스트를 선택한 참여자가 26명(43.3%), 명시적으로 드러나지 않은 정보 전달 텍스트를 선택한 참여자가 34명(56.7%)이었다. 다만 정보 전달 텍스트의 절대 다수를 차지하는 신문 기사 가운데 사건의 전모를 전달하기 위한 일종의 ‘이야기’ 형태로 진술된 경우가 많은 것은, 정보의 구체성 측면에서 문학 텍스트와의 균형을 맞추려는 참여자의 인지적 결과로 판단된다. 화제에 대한 저자의 태도가 명시적으로 드러난 설득 텍스트의 경우에는 대부분 논증 구조를 따르고 있었다.

<표 7>은 자료의 출처 선택에 영향을 미치는 공감 성향의 변인 탐색을 위해 로지스틱 회귀계수와 유의도 검증 결과를 정리한 것이다.

이에 따르면 대중 문학의 선택은 ‘관점 취하기’로부터 부적 영향을, 교과서 작가 작품의 선택은 ‘관점 취하기’, ‘개인적 고통’으로부터 정적 영향을, 정보 전달 텍스트의 선택은 ‘상상하기’로부터 정적 영향을 받았다. 교과서 수록 작품의 선택은 관계반응척도의 어느 범주에도 유의미한 영향을 받지 않았다.

표 7. 자료의 출처 선택에 대한 로지스틱 회귀분석 결과

종속변인	독립변인	B	SE	Wald	EXP(B)	sig
대중 문학	관점 취하기	-.253	.122	4.280	.777	.039
	상상하기	-.008	.067	.015	.992	.902
	공감적 관심	.008	.074	.013	1.008	.909
	개인적 고통	-.176	.099	3.172	.838	.057
	상수	9.909	4.326	5.247	20111.754	.022
	Nagelkerke R ²				.157	
교과서 작가 작품	관점 취하기	.441	.154	8.225	1.554	.004
	상상하기	-.134	.077	3.017	.875	.082
	공감적 관심	-.023	.080	.085	.977	.770
	개인적 고통	.361	.135	7.210	1.435	.007
	상수	-16.688	5.774	8.354	.000	.004
	Nagelkerke R ²				.310	
정보 전달 텍스트	관점 취하기	-.032	.111	.081	.969	.775
	상상하기	.151	.072	4.346	1.163	.037
	공감적 관심	-.124	.075	2.724	.883	.099
	개인적 고통	-.117	.099	1.404	.889	.236
	상수	3.081	3.941	.611	21.790	.434
	Nagelkerke R ²				.169	

대중 문학의 선택이 ‘관점 취하기’로부터 부적 영향을 받는다는 점은, ‘관점 취하기’의 공감 성향이 높은 참여자의 경우 교과서 수록 작품이나 교과서 작가의 작품과 같이 어느 정도 신뢰할 만한 출처 정보

를 바탕으로 자료 선택이 이루어졌음을 합의한다. 교과서 작가 작품의 선택이 ‘관점 취하기’ 외에 ‘개인적 고통’에 의해서도 정적 영향을 받는 것에 대해서는, 비록 유의수준이 근소하게 .05를 넘어 기각되기는 하였으나 대중 문학의 선택에 있어서도 ‘관점 취하기’와 마찬가지로 부적 영향을 미칠 개연성이 높다는 점과 더불어 보다 깊은 논의가 필요하다. 타인이 고통을 경험하는 상황에서 자신의 감정 상태를 파악하는 것과 특정한 태도를 취하는 것 사이에 밀접한 관련이 있다고 본 선행 연구의 결과를 뒷받침하는 하나의 증거가 될 수 있기 때문이다.

‘상상하기’가 정보 전달 텍스트의 선택에 정적 영향을, 설득 텍스트의 선택에 부적 영향을 미친다는 점은, 이 범주의 공감 성향이 필자로 하여금 자신의 태도를 누그러뜨리게 만든다는 선행 연구의 결과와 상응한다(Shen, 2010). ‘상상하기’의 공감 성향이 높은 참여자는 저자로서의 태도가 명시적으로 드러난 텍스트를 수용하는 데 상대적으로 큰 거부감을 느끼고, 이를 자료로 선택하지 않았을 것으로 예측할 수 있다. 이처럼 ‘상상하기’는 공감의 정서적 요소에도 강력한 효과를 갖는 것으로 나타나 ‘관점 취하기’보다 공감에 대한 일반적 통념을 더 잘 드러내는 인지적 요소라 할 수 있다(박성희, 2004: 122).

4. 논증 구조

<표 2>의 ‘논증 구조’ 항목에 대해 각각 빈도분석을 실시한 결과, 반박 논증만으로 논증을 구성한 1명을 제외하고 59명(98.3%)의 참여자에게서 기본 논증이, 28명(46.7%)의 참여자에게서 반론 수용이, 25명(41.7%)의 참여자에게서 반박 논증이 발견되었다. 이는 71.4%에 해당하는 고등학생 필자의 글에서 반박 논증이 발견되었다고 분석한 선행 연구(장성민, 2015: 214)와 현저한 차이를 보인다.

기본 논증 없이 반박 논증으로만 구성한 참여자의 경우, 화제가 되는 사안에 대해 ‘정책 중지’의 태도를 취하며 ‘정책 실행’의 태도를 취하는 상대편의 근거를 조목조목 반박하고 있었다. 다만 정책 중지의

태도를 취할 경우 기준 정책을 대신하는 새로운 명제(기본 논증)가 더 불어 제시되어야 독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있음에도 불구하고, 이 참여자의 글에서는 반론 수용 및 반박에 그치는 문제 제기로만 일관하고 있어 글의 호소력을 떨어뜨리고 있었다. 반론 수용만 있고 반박 논증이 부재한 참여자의 글에서도 기준에 받아들여지던 것에 대한 대안 없는 해체와 문제의식의 노출에 머무르거나, 본질적으로 기본 논증과 반박 논증 각각에 해당하는 정보가 상호텍스트적으로 연결하기 어려운 비응집적인 경우도 있었다.²²

<표 8>은 전체 논증 가운데 반론 수용 및 반박 논증의 정보량 비중과 관계반응척도 점수 사이의 상관관계를 구한 것이다.²³ 이에 따르면, ‘관점 취하기’ 범주는 반박 논증과 .290~.329의 유의미한 상관을 보였다. 선형 회귀분석을 실시한 결과, ‘반론 수용+반박 논증’의 정보량 비중에 대한 ‘관점 취하기’ 점수의 설명력은 8.4%, ‘반박 논증’의 정보량 비중에 대한 ‘관점 취하기’ 점수의 설명력은 10.8%였다.²⁴ 화제에 대한 필자의 견해를 드러내는 기본 논증과 반박 논증 이외에 글에서

22 다음은 기본 논증(4단위)과 반론 수용(4단위)만 있고, 반박 논증이 부재한 S28의 글의 일부이다(⑦과 ⑧의 표시 및 밑줄은 연구자). 이 글에서 필자의 기본 논증(⑧)이 호소력을 가지려면 필자와 태도를 달리하는 반론(⑦)의 가정을 충분히 검토한 다음, 필자의 기본 논증에 해당하는 견해가 반론의 태도를 취하는 것보다 더 나은 선택임을 정당화하는 반박 논증을 구성했어야 한다. 하지만 이 글에서는 반론에 대해 ‘이러한 견해도 있다.’라는 기계적 수준의 보여주기에만 머무르고 있을 뿐이다.

이와 같은 이유들 외에도 예상되는 많은 긍정적인 효과들이 있지만 반대 측의 입장도 만만치 않다. (중략) ⑦이러한 사람들은 (중략) 이른바 사이좋은 친척 이웃나라로 살자고 주장한다.

⑧하지만 나는 통일이 필요한 가장 큰 이유는 우리의 민족성을 회복하기 위해서라고 생각한다. 우리 민족은 같은 역사와 문화를 공유했지만 분단으로 인해 남한과 북한의 생활과 사상이 많이 달라졌다. (후략)

23 <표 8>에서 ‘반론 수용+반박 논증’($M=.338$, $SD=.394$), ‘반론 수용’($M=.144$, $SD=.194$)의 정보량 비중은 전체 논증(기본 논증+반론 수용+반박 논증)의 정보량을 기준으로, ‘반박 논증’($M=.282$, $SD=.366$)의 정보량 비중은 ‘기본 논증+반박 논증’의 정보량을 기준으로 각각 산출하였다.

24 ‘반론 수용+반박 논증의 비중’, ‘반박 논증의 비중’ 각각에 해당하는 회귀 방정식은 95% 신뢰 수준에서 $Y=0.038X-0.598$, $Y=0.040X-0.700$ 와 같이 산출되었으나, 상수는 통계적으로 유의하지 않았다. 이는 ‘관점 취하기’의 점수(X)가 이론적으로 0~35점 사이이지만, 실제로는 19~35점 사이에 형성된 데서 기인한 간극으로 볼 수 있다.

반론 수용의 정보량 비중은 관계반응척도의 어느 범주와도 유의미한 상관이 발견되지 않았다.

표 8. 반론 수용, 반박 논증의 정보량 비중과 IRI 점수 사이의 상관관계

	관점 취하기	상상 하기	공감적 관심	개인적 고통	IRI 총합
반론 수용+반박 논증의 비중	.290*	.044	.007	.000	.114
반론 수용의 비중	.039	-.038	.055	-.027	.009
반박 논증의 비중	.329*	.081	.042	.080	.192

* p<.05

자신의 견해에 대한 반론을 수용하고 반박하는 것은 필자가 독자를 고려하는 가장 대표적인 방법이다. 서로 다른 자료에 대한 응집적 이해를 바탕으로 자신의 관점을 정립하는 자료 통합적 글쓰기에서는, 반론 수용 및 반박이 독자에 대한 고려뿐 아니라 자료의 저자에 대한 고려로도 확장된다. 이로 미루어, 반론 수용 및 반박 논증의 정보량 비중이 소통 주체에 대한 공감 성향인 ‘관점 취하기’와 정적 상관을 보인다는 결과는 놀라운 일이 아니다.

반박 논증과 별개로 반론 수용의 정보량 비중이 관계반응척도의 어느 범주와도 유의미한 상관이 발견되지 않았다는 점 또한 어느 정도 예측이 가능했던 결과이다. 필자와 상이한 태도를 보이는 자료의 정보량 비중이 공감의 정서적 요소에 대해서만 유의미했을뿐더러 정서적 요소 또한 .3 이하의 낮은 상관을 보였기 때문이다. 이 연구에서 비록 논증 구조의 하나로 분석하기는 했지만, 반론 수용은 화제에 대한 필자의 태도가 직접적으로 표출되는 기본 논증이나 반박 논증과는 다른 양상을 보이는 것으로 정리할 수 있다.

V. 논의 및 제언

이 연구는 대학교 신입생의 자료 통합적 글쓰기 수행에서 자료 텍스트의 선택이 어떻게 이루어지는지 살펴보고, 데이비스(Davis, 1980)가 개발한 관계반응척도를 활용해 필자 요인의 한 가지로 개인의 공감 성향에 따라 그 수행이 어떻게 달라지는지 분석하였다.

이 연구의 주요 결과와 시사점을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 관계반응척도의 하위 범주 가운데 자료의 조직, 자료의 출처, 반박 논증의 활용, 독자 등을 두루 예측할 수 있는 요인은 인지적 요소에 해당하는 '관점 취하기'였다. 하지만 이러한 공감 성향이 높은 참여자일수록 필자와 상이한 태도를 보이는 자료에 대해서도 개방적으로 수용할 것으로 예상했던 일반적인 통념과 달리, 관점 취하기의 공감 성향이 높은 참여자는 필자와 유사한 태도를 공유하는 일련의 자료를 선택하고 이를 응집적으로 활용하는 데 유의미한 설명력을 제공하고 있었다. 이는 관점 취하기가 메시지의 대상으로서 화제에 대한 공감이 아니라 소통 주체로서 자료의 저자나 새로운 글의 독자에 대한 공감의 형태로 구현됨을 함의한다.

둘째, 공감의 정서적 요소에 해당하는 '공감적 관심'과 '개인적 고통'은 필자와 상이한 태도를 보이는 자료의 정보량과 정적 상관을 보였다. 제한된 작문 분량 속에 필자와 상이한 태도를 보이는 자료에 대해서까지 비중 있게 다루는 것이 공감의 정서적 요소와 유의미했다는 결과는, 공감의 정서적 요소가 제한된 작업기억 용량에 부담을 주어 개인에게 인지적 장애 요인으로 작용할 수 있음을 시사한다.

셋째, '상상하기', '개인적 고통'을 둘러싼 선행 연구의 논란은 이 연구에도 그대로 나타났다. 공감의 인지적 요소에 해당하는 '상상하기'는 참여자의 글을 분석한 여러 항목에서 '관점 취하기'와 부적으로 작용하였다. 또한 타인의 고통에 대한 자기지향적인 대리 정서가 개인으로 하여금 고통을 감소시키기 위한 인식과 행동을 촉발하는 것으로 본 벳슨(Batson, 1987)의 공감 이타주의 가설(empathy-altruism hypothesis)

과 관련지어, 데이비스가 정서적 요소로 분석한 ‘개인적 고통’은 일부 항목에서 ‘공감적 관심’이 아닌 ‘관점 취하기’와 관련을 보이기도 했다.

넷째, 전체 글에서 자료 텍스트에 기원한 내용과 필자 자신이 생성한 내용의 비중은 공감 성향과 유의미하지 않았다. 전체의 3분의 2에 해당하는 참여자의 글이 ‘전체 글 중심의 자료 통합’으로 분석된 점은, 자료에 대한 의존보다 필자로서의 주도적 목소리를 드러내려는 대학교 신입생의 일반적 속성을 보여준다. 하지만 새로운 담화 공동체의 언어적 관습을 습득하는 ‘경계 넘기’의 과정에서 자료 통합적 글쓰기 과제에 대해 잘못된 인식을 갖거나, 이전의 생애주기에서 습득한 언어적 관습 및 지식관에 대한 반향으로 다소 편향된 모습을 보이는 참여자도 발견되었다.

이 연구는 그동안 ‘공감’의 범위를 수용자의 정서적 반응으로서만 제한적으로 규정해 온 기존의 의사소통 교육에 대한 반성과 천착에서 문제의식이 출발하였다. 이 연구는 문식 환경의 변화에 따라 독자로서의 역할과 필자로서의 역할이 교대로 나타나는 자료 통합적 글쓰기 상황에서 필자를 구성하는 한 가지 구인으로 공감 성향이 텍스트 선택을 예측하는 데 어떻게 기여하는지 실증적으로 탐색하였다는 점에서 의의가 있다. 표준화된 검사도구에 의한 공감 성향의 하위 범주에 따라 자료의 조직, 자료의 변형 및 통합, 자료의 출처 선택, 논증 구성 등을 분석한 것은, 향후 자료 통합적 글쓰기 교수·학습의 영향 요인을 파악하는 데 하나의 기초 자료로 활용할 수 있을 것이다.

다만 이 연구의 의의를 보다 생산적인 논의로 확장하기 위해서는 다음과 같은 제한점에 대한 고민이 더 필요하다. 첫째, 이 연구에서 문학 텍스트도 자료로 함께 선택하도록 한 것은 공감 성향과 글의 연관성을 드러내는 데 기여하였지만, 그 장르적 속성과 자료의 구체성으로 인해 비문학 텍스트를 선택하는 데에도 일종의 제약으로 작용하였다. 둘째, 이 연구는 자료 텍스트의 수를 두 개로 제한하고 있어, 자유로운 검색 상황에서 찾아낸 다양한 잠재적 텍스트 가운데 어떤 것이 선택되고 어떤 것이 배제되었는가에 대해서는 구체적 양상을 보여주

지 못하고 있다. 마지막으로 이 연구는 필자의 공감 성향이 자료의 선택 및 활용을 어떻게 설명하는지에 대해서만 다루고 있을 뿐 글의 질적 수준에 어떤 영향을 미치는지에 대해서는 예측하지 못하고 있다. 실제성이 담보된 자연스러운 문식 환경에서의 자료 통합적 글쓰기 수행에 영향을 미치는 요인을 다각적으로 조명하려는 작업이 후속적으로 이루어져야 할 것이다.

본 논문은 2016.07.09. 투고되었으며, 2016.08.08. 심사가 시작되어 2016.09.04. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 장민경(2013), 「쓰기 윤리 교육의 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 김도남(2002), 「다중 텍스트를 활용한 작문 지도 방법 탐색」, 『한국초등국어교육』 19, 한국초등국어교육학회, 1-36.
- 박성희(2004), 『공감학: 어제와 오늘』, 학지사.
- 박영민(2015), 「공감화 쓰기 과제에 대한 남학생과 여학생의 쓰기 수행의 차이」, 『학습자중심교과교육연구』 15(8), 학습자중심교과교육학회, 505-521.
- 이윤빈(2013), 「담화 종합을 통한 텍스트 구성 양상 연구: 쓰기 과제 표상과 텍스트 구성의 관계를 중심으로」, 연세대학교 박사학위논문.
- 이정우(2011), 「정보 전달 텍스트 쓰기에서 필자의 정보 변환 양상」, 『국어교육』 136, 한국어교육학회, 257-295.
- 장성민(2013), 「경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 장성민(2015-), 「고등학생 필자의 다문서 읽기를 통한 작문 과제 수행에 관한 연구」, 『작문연구』 25, 한국작문학회, 191-225.
- 장성민(2015-), 「고등학생의 자료 통합적 글쓰기에서 분량에 따른 능숙한 필자와 미숙한 필자의 논증 양상 비교」, 『국어교육학연구』 50(3), 국어교육학회, 193-233.
- 장성민(2015-), 「고등학생의 자료 통합적 글쓰기에서 자료의 텍스트 유형이 글의 구조에 미치는 영향」, 『작문연구』 27, 한국작문학회, 181-225.
- 장성민·민병곤(2016), 「대학수학능력시험 “국어” 작문 영역 평가의 타당성 검토: 선다형 점수와 수행형 점수의 상관관계를 중심으로」, 『작문연구』 29, 한국작문학회, 163-209.
- 전인숙(2011), 「쓰기 과제의 수사적 요소 구체화가 쓰기 수행에 미치는 영향」, 고려대학교 박사학위논문.
- 정희모(2015), 「대학생 쓰기 교육을 위한 텍스트 특성 비교: 대학생 필자와 전문 필자의 텍스트를 중심으로」, 『대학 글쓰기 연구와 텍스트 해석』, 보고사.
- 최건아(2013), 「자료 텍스트에 대한 모둠 토의가 글 내용 생성에 미치는 효과

연구」, 고려대학교 박사학위논문.

최숙기(2016), 「아이트래커를 활용한 중학생의 다문서 읽기 양상 분석」, 『독서 연구』 39, 한국독서학회, 159–191.

최승식(2015), 「설명문 쓰기의 담화종합 과정 연구」, 고려대학교 박사학위논문.

홍예영·김유숙(2015), 「청소년 공감 척도 개발과 타당화 연구」, 『청소년학연구』 22(8), 한국청소년학회, 159–183.

Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences*, 30, 64–76.

Aristotle (2004). *Rhétorique Livre II*. Paris: Les Belles Lettres. (◎중오 역 (2007), 『수사학』 II, 리谮.)

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 163–175.

Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic?. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20) (pp. 65–122). New York: Academic press.

Braasch, J. L. G., Rouet, J. F., Vibert, N., & Britt, M. A. (2012). Readers' use of source information in text comprehension. *Memory and Cognition*, 40, 450–465.

Britt, M. A., & Rouet, J. F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In J. R. Kirby, & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276–314). New York: Cambridge University Press.

Campbell, K. K., Huxman, S. S. & Burkholder, T. A. (2014). *The rhetorical act: thinking, speaking, and writing critically* (5th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.

Chuy, M., Alamargot, D., & Passerault, J. M. (2012). Interference with prior knowledge while writing from sources: Effects of working memory

- capacity. *Journal of Cognitive Psychology*, 24(7), 815–828.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113–126.
- Eisenberg, N., & Eggum, N. D. (2009). Empathic responding: Sympathy and personal distress. In J. Decety, & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 71–83). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom?. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 157–173.
- Grabe, W. (2003). Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 242–262). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartman, D., & Allison, J. (1996). Promoting inquiry-oriented discussions using multiple texts. In L. B. Gambrell, & J. F. Almasi (Eds.), *Lively discussions! Fostering engaged reading* (pp. 106–133). Newark: IRA.
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A. S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological medicine*, 34(5), 911–920.
- Leki, I., & Carson, J. (1997). Completely different worlds: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses. *TESOL quarterly*, 31(1), 39–69.
- Martínez, I., Mateos, M., Martín, E., & Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(2), 275–302.

- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2011). Critical literacy as comprehension: understanding at deeper levels. In D. Lapp, & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English Language Arts* (pp. 278–282). New York: Routledge.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of personality*, 40(4), 525–543.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: classic and contemporary approaches*. Dubuque, Iowa: W. C. Brown Co. publishers.
- Shen, L. (2010). Mitigating Psychological Reactance: The Role of Message-Induced Empathy in Persuasion. *Human Communication Research*, 36, 397–422.
- Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S., & Minguela M. (2013). Integrating information: an analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication*, 30, 63–90.
- Spatt, B. (2011). *Writing from sources*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Spivey, N. N. (1997). *The Constructivist Metaphor: Reading, Writing, and the Making of Meaning*. San Diego: Academic Press.
- Strømsø, H. I., Bråten, I., Britt, M. A., & Ferguson, L. E. (2013). Spontaneous sourcing among students reading multiple documents. *Cognition and Instruction*, 31(2), 176–203.
- Voss, J. F., Wiley, J., & Sandak, R. (1999). On the use of narrative as argument. In S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 235–252). New York: Routledge.
- Williams, J. M., & Colomb, G. G. (2007). *The craft of argument*(3rd ed.). New York: Longman. (윤영삼 역(2008), 『논증의 탄생』, 홍문관.)
- Zhao, R., & Hirvela, A. (2015). Undergraduate ESL students' engagement in academic reading and writing in learning to write a synthesis paper. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 219–241.

초록

대학교 신입생의 자료 통합적 글쓰기에서 필자의 공감 성향이 텍스트 선택에 미치는 영향

장성민

이 연구는 대학교 신입생의 자료 통합적 글쓰기 수행에서 자료 텍스트의 선택이 어떻게 이루어지는지 살펴보고, 데이비스(Davis, 1980)가 개발한 관계반응척도(interpersonal reaction index, IRI)를 활용해 필자 요인의 한 가지로 개인의 공감 성향에 따라 그 수행이 어떻게 달라지는지 분석하였다.

연구의 주요 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 관계반응척도의 하위 범주 가운데 자료의 조직, 자료의 출처, 반박 논증의 활용, 독자 등을 두루 예측할 수 있는 요인은 인지적 요소에 해당하는 ‘관점 취하기’였다. 하지만 이는 필자와 상이한 태도가 아닌 유사한 태도를 공유하는 자료를 선택해 응집적으로 활용하는 데 유의미한 설명력을 제공한다는 점에서 일반적인 통념과 다른 결과를 보였다. 둘째, 공감의 정서적 요소에 해당하는 ‘공감적 관심’과 ‘개인적 고통’은 필자와 상이한 태도를 보이는 자료의 정보량과 정적 상관을 보였다. 셋째, ‘상상하기’, ‘개인적 고통’을 둘러싼 선행 연구의 논란은 이 연구에도 유효했다. 넷째, 전체 글에서 자료 텍스트에 기원한 내용과 필자 자신이 생성한 내용의 비중은 공감 성향의 어느 범주와도 유의하지 않았다.

핵심어 자료 통합적 글쓰기, 자료 텍스트 선택, 공감, 대학교 신입생, 관계반응척도, 출처, 반론 수용 및 반박, 관점 취하기, 상상하기, 공감적 관심, 개인적 고통, 국어 교육, 작문 교육

ABSTRACT

The Effects of Empathic Tendency on Selection of Source Texts during College Freshmen's Writing from Sources

Chang Sungmin

This study aims to analyze the effects of empathic tendency on selection of sources during college freshmen's writing from sources. For this purpose, data were collected from 60 college freshmen. Further, quantitative analysis by sub-areas of Interpersonal Reaction Index(IRI)(Davis, 1980) was employed to evaluate the correlation between the writer's empathic tendency and his own selection of source texts. The results were as follows.

First, there was a higher correlation between the "Perspective-taking" score and the relation of selected source texts, the source, the proportion of using rebuttal argumentation and the audience awareness overall.

Second, The significant correlation has been found between the emotional factors of empathic tendency such as "Empathic Concern" & "Personal Distress" and T-units of the information oriented from source texts disagreeing with the writer's own view on the topic.

Third, the controversies over "Fantasy" and "Personal Distress" have been found the same as those from previous papers.

Fourth, There wasn't any statistically significant correlation between empathic tendency score and the ratio of writer-oriented information to text-oriented information.

KEYWORDS Writing from Sources, Selection of Source texts, Empathy, College Freshmen, Interpersonal Reaction Index(IRI), Acknowledgements and Responses, Perspective-taking, Fantasy, Empathic Concern, Personal Distress, Korean Language Education, Writing Education