

<http://dx.doi.org/10.20880/kler.2016.51.4.67>

초등학생의 필자 정체성과 쓰기 활동의 관계 연구

서수현 광주교육대학교 부교수

† 이 논문은 2015학년도 광주교육대학교 연구년교수 연구비 지원에 의해 연구되었음.

- I. 서론
- II. 이론적 검토
- III. 연구 방법
- IV. 결과 분석 및 해석
- V. 결론

I. 서론

이 연구는 초등학생의 필자 정체성의 양상과 실제 쓰기 활동 빈도의 관계를 살펴보는 데에 목적이 있다. 필자 정체성은 ‘자신이 글을 쓰는 행위에 대한 전반적인 인식과 그로 인해 형성된 경향성’(서수현, 2016: 97)을 의미한다. 필자로서 자신에 대해 어떻게 인식하고 있는지, 자신이 글을 쓰는 행위에 대해서 어떻게 인식하고 있는지 등은 필자 정체성과 관련된 주요한 질문이라 할 수 있다.

작문 교육에서 필자 정체성에 주목하는 까닭은 필자 정체성이 필자의 쓰기 수행을 촉발하고 유지하는 데에 중요한 영향을 미치기 때문이다(서수현, 2016; Bourne, 2010; Ivanič, 1998). 필자 정체성은 자신이 필자로서 할 수 있는 것과 할 수 없다는 것이 무엇인지를 인식하는 데에 영향을 미친다(Wearmouth et. al., 2001). 자신이 필자로서 할 수 있는 일이 많다고 여기는 필자와 그렇지 않은 필자의 쓰기 수행의 빈도나 그 양상은 달라질 수밖에 없기에, 필자 정체성을 탐색하는 것은 작문 교육의 방향을 결정하는 데에 중요한 단초로 기능할 수 있다.

그럼에도 불구하고 필자 정체성과 관련된 연구는 그리 많지 않다. 특히 초등학생들과 같은 어린 필자들이 어떠한 쓰기 활동을 하고 있으며 이들의 쓰기 활동과 필자 정체성이 어떠한 관련성이 있는지에 대한 실증적인 논의는 매우 부족하다(Bourne, 2002). 이는 그간 초등학생

필자를 ‘미숙한 필자’로 여겨 초등학생 필자가 완결된 담화를 적극적으로 구성할 수 있는 능력이 부족하다고 생각했던 데에 기인한 것일 수도 있다. 또는 작문 교육의 장면에서 학생 필자의 목소리보다는 학생 필자가 작성한 텍스트를 질적으로 향상시키는 방법에 주로 관심을 두어서 빚어진 문제일 수도 있다.

그러나 초등학생 필자일지라도 자신의 생각과 감정을 다양한 기호로 표현할 수 있는 주도성과 이를 실천에 옮길 수 있는 힘을 갖고 있다(옥현진·서수현, 2011; 정현선, 2009). 이는 학생 필자가 교실 안에서 자신의 사회적 삶을 구성하기 위해 쓰기를 적극적으로 활용하는 사례(Dyson, 1995)를 통해 구체적으로 확인할 수 있다. 초등학생 저학년 남학생인 ‘새미’는 자기보다 나이가 많은 또래 남학생과 어울리기 위해 슈퍼 히어로 이야기를 활용하여 연극 대본을 쓰는 활동을 수행한다. ‘새미’는 처음에는 여자는 엑스맨이 될 수 없다고 하면서 여학생을 자신의 이야기에서 배제하기도 하지만, 여학생과 상호작용을 하게 되면서 여성 엑스맨을 등장시키는 이야기를 쓰게 된다. Dyson(1995)에서 명시적으로 필자 정체성의 개념을 언급한 것은 아니지만, ‘새미’는 글을 쓸 때 자신이 무엇을 어떻게 쓸지를 스스로 선택하고 이를 수행할 수 있다는 점에서 긍정적인 필자 정체성을 가진 필자라 할 수 있다.

이 연구에서는 ‘새미’와 같은 어린 초등학생 필자가 어떠한 필자 정체성의 양상을 보이는지, 그리고 필자 정체성의 제 국면이 실제 쓰기 활동과 어떻게 연결되는지를 살펴보고자 한다. 이에 이 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

1. 초등학생의 필자 정체성의 양상은 어떠한가?
2. 초등학생의 쓰기 활동 양상은 어떠한가?
3. 초등학생의 필자 정체성과 쓰기 활동은 어떠한 관계가 있는가?

이러한 연구 문제에 답하기 위해 이 연구에서는 우선 초등학생의 ‘필자 정체성’을 측정하기 위해 개발된 도구를 사용하여 초등학생의 필

자 정체성의 양상을 실증적으로 탐색할 것이다. 또한, 동일한 연구 참여자를 대상으로 쓰기 활동 양상에 대한 정보를 함께 수집한 후 이들 사이의 관련성을 살펴볼 것이다.

II. 이론적 검토

국어교육학 분야에서는 문식성과 정체성의 관계를 조망한 연구(옥현진, 2009)를 비롯하여 학생의 정체성과 문식성의 관계를 살펴본 연구(류보라, 2012; 서수현, 2010), 교사 또는 예비 교사의 정체성을 탐색한 연구(김소현, 2013; 김정자, 2012; 정혜승, 2010) 등이 이루어졌다. 이들 연구는 사람들이 언어를 통해서 자기 자신을 구성하고 있다는 점에 주목하여, 언어를 정체성의 구성 과정에서 핵심적인 역할을 수행하는 것으로 보고 있다는 데에 공통점이 있다. 특히 이들 연구는 학교 교육의 장에서 교사와 학생의 정체성이 어떠한 양상으로 나타나는지, 그것이 문식성의 실천과 어떠한 방식으로 연결되는지를 실증적인 자료를 통해 탐색하였다는 데에 의의가 있다.

사회문화적 관점에서 문식성은 기능을 숙달하고 지식을 전달하는 것 이상의 의미를 갖는다. 정체성의 측면에서 생각해 보면 사람들이 수행하는 일련의 문식 활동의 목적은 ‘사회 속에서 개인이 자신의 사회적 위치와 목소리를 표현하고 또 문식 활동을 통해 사회에 참여하는 과정에서 자신의 위치와 목소리를 재구성’(옥현진, 2009: 370)하는 데에 있다. 이렇게 볼 때에 문식성은 자기 자신과 타인을 인식하고 위치지우며 매개하여 타인과의 상호작용, 참여, 관계 맺음을 하는 데에 필요하다(Moje & Luke, 2009). 이 과정에서 특히 쓰기는 ‘실재와 자기 자신에 대한 특정한 관점’을 만들어내는 ‘구성적인 힘’(Richardson & St. Pierre, 2005: 960)을 발현하며 문식 활동을 수행하는 사람의 정체성을 구성하는 과정에서 깊이 관여하게 된다.

정체성의 여러 국면 속에서 특히 글을 쓰는 사람의 자기 인식과 관

련되는 것이 필자 정체성이다. 필자 정체성은 필자로서 자신의 쓰기 능력에 대한 인식, 필자로서 자신의 위치에 대한 인식, 자신이 쓴 글에 대한 인식 등을 포괄하는 개념(서수현, 2010; 김정자, 2012)으로, 필자가 겪어 온 쓰기와 관련된 다양한 경험들에 의해 구성된다. 예컨대, 학생 필자가 현재의 자신의 모습을 ‘고독한 필자’로 인식하기까지의 과정에는 ‘쓰기 수업의 부재’, ‘교사가 원하는 방식의 글쓰기’, ‘학교 밖 문식성’, ‘교사의 노력’ 등이라는 경험이 개입하게 된다. 학생 필자는 이와 같은 경험 속에서 학교의 규범을 ‘수용’하거나 이에 ‘저항’하며, 필자로서 자신의 현실적 모습에 대해 불만을 가지면서도 동시에 ‘좋은 필자’가 되고 싶다는 열망을 갖게 된다(서수현, 2010). 학생 필자의 정체성이 복잡다단하며, 그것이 구성되는 과정에 그의 경험이 개입하게 된다는 연구 결과는 학생 필자의 쓰기 경험을 분석한 연구에서도 유사하게 확인된다. 교내의 글쓰기 대회에서 입상, 교사의 칭찬과 격려, 친구와의 상호작용을 위한 편지 쓰기 등과 같은 긍정적 쓰기 경험과 강제적 쓰기 과제, 교사의 부정적 비판적 피드백, 논술로 인한 좌절, 수상 실패 등과 같은 부정적인 쓰기 경험은 학생 필자가 성장하는 과정에 영향을 미치는 것으로 보고된다(김정자, 2014).

필자 정체성은 이렇듯 다양한 국면에서 탐색될 수 있으나, 특히 초등 학생의 필자 정체성은 ‘필자로서의 자기 효능감과 쓰기 흥미’, ‘필자의 쓰기 행위에 대한 의미 있는 타자의 인식’, ‘필자의 자율성’, ‘의미 있는 타자와의 소통 욕구’, ‘교실 밖 쓰기의 경험’이라는 다섯 요인으로 구성되었다고 볼 수 있다(서수현, 2016). ‘필자로서의 자기 효능감과 쓰기 흥미’는 특정한 장르의 글쓰기에 대한 흥미 및 이를 수행할 수 있는 자신의 능력에 대한 믿음과 관련된 요인이다. 이 요인에 따르면, 초등학생 필자는 교실 속에서 특정하게 주어진 과제를 성공적으로 수행하였을 때에 긍정적인 필자 정체성을 구성할 수 있게 된다. ‘필자의 쓰기 행위에 대한 의미 있는 타자의 인식’은 친구, 부모, 교사 등 초등학생 필자가 글을 쓰는 상황에서 접하게 되는 다양한 사람들과의 상호작용과 관련된 요인이다. 정체성이라는 개념 자체가 고립되어 구성된 것이 아니며, 특

히 초등학생 필자들은 자신의 글에 대한 타자의 반응을 경험하면서 성장하게 되는 것을 고려할 때에 이 요인은 필자 정체성을 구성하는 데에 의미 있게 기여할 수 있다. ‘필자의 자율성’은 필자가 글을 쓰는 과정에 주도성을 갖고 자신이 어떠한 내용으로 또는 어떠한 방법으로 글을 쓸 것인지 스스로 결정할 수 있는 주인 의식과 관련된다. 자율성은 필자의 내재적 동기를 촉발하는 중요한 요인이고, 필자로서 자율성을 가진 필자는 그렇지 않은 필자에 비해 자신의 의지에 따라 글을 쓰고자 하는 양상이 나타날 것으로 예측할 수 있다. ‘의미 있는 타자와의 소통 욕구’는 친구, 부모, 교사 등과 자신의 글에 대해 상호작용하고자 하는 요구 또는 그에 대한 기대와 관련된다. 마지막으로 ‘교실 밖 쓰기의 경험’은 교실 밖에서 학생이 자율적으로 수행할 수 있는 일상적 쓰기 경험이 필자 정체성에 긍정적으로 기여할 수 있음을 보여주는 것이다. 이와 같은 다섯 개의 요인이 필자 정체성의 모든 양상을 온전하게 보여준다고 할 수는 없으나, 필자 정체성이 드러나는 구체적인 양상을 부분적으로 포착하였다는 데에 작지 않은 의의가 있다.

학생의 필자 정체성은 필자의 쓰기 활동과 함께 논의할 필요가 있다. 필자가 실제 쓰기 활동을 수행하는 과정에서 경험하게 되는 필자로서 자기의 모습과 자신의 수행 과정에 대한 인식, 그리고 그 과정에서 만나게 되는 다양한 타자에 대한 인식이 곧 필자 정체성을 구성하는 데에 핵심적인 기능을 하기 때문이다. 이렇게 구성되는 학생의 필자 정체성은 쓰기 활동을 직접적으로 수행하는 데에도 일정 부분 영향을 미친다(Bourne, 2002; Compton-Lilly, 2006).

이 연구에서는 특히 학교생활 속에서 이루어지는 쓰기 활동에 주목하고자 한다. 학교는 학생의 문식적 정체성을 구성하는 데에 가장 큰 영향을 미치는 존재이며(Smith, 2008; Martens & Adamson, 2001), 학교에서의 쓰기 활동은 학생이 향후 수행하게 될 학문적 쓰기의 준비 과정이자 현재의 자신과 대화를 통해 필자로 성장할 수 있는 단초를 제공하기(John-Steiner, Panofsky & Smith, 1994; Street, 1984; Collier, 2010: 147에서 재인용) 때문이다. 따라서 학교에서의 쓰기

활동은 학생 필자의 정체성을 탐색하는 과정에서 중요하게 살펴보아야 할 요소가 된다.

또한 학생 필자는 학교 공간 속에서 자신의 쓰기 활동에 대한 타자와의 다양한 상호작용을 통해 필자 정체성을 구성해 간다. 학생 필자는 대체로 교사와 또래의 기대를 받아들이는 방식으로 자신의 쓰기 활동을 수행하려 하지만, 이러한 기대는 상황에 따라 다르게 나타나기에 학생 필자의 노력이 언제나 긍정적인 형태의 결과를 얻는 것은 아니다. 교실에서의 쓰기 활동의 과정 속에서 교사의 기대에 부응하면서 성공적인 상호작용을 통해 소기의 성과를 거두는 학생 필자가 있는가하면(Bourne, 2002), 교실에서의 쓰기 활동에 소외되었다고 여기며 여기에 특별한 가치를 부여하지 않는 학생 필자도 있다(Kendrick et al., 2002).

학생 필자의 정체성을 살펴보았던 일련의 연구들(Bourne, 2002; Kendrick et al., 2002; McCarthey, 2002; Seban & Tavsanli, 2015)은 필자 정체성과 그들의 실제 쓰기 활동을 연결하고자 하는 시도의 일환으로, 특히 학교 공간 속에서의 학생 필자와 쓰기 활동의 관계를 살펴보았다는 데에 의의가 있다. 다만, 이들 연구는 주로 사례 연구의 방식으로 이루어졌기 때문에 필자 정체성과 쓰기 활동의 관계의 전체적인 양상을 살피지 못했다는 데에 다소의 한계가 있다.

III. 연구 방법

이 연구에서는 우리나라 초등학생을 대상으로 필자 정체성과 쓰기 활동의 관계를 탐색하기 위해 2015년 8월 대도시 지역을 대상으로 초등학생 939명의 응답을 임의 표집의 방식으로 수집하였다. 그리고 939명의 응답 중 학년 및 성별을 확인할 수 있는 929명의 응답을 대상으로 분석하였다. 이 연구에 참여한 연구 참여자의 인구 통계학적 정보는 다음과 같다.

표 1. 연구 참여자 분포

| 성 학년 \ | 남 | 여 | 전체 |
|-----------|-----|-----|-----|
| 2 | 188 | 146 | 334 |
| 4 | 142 | 140 | 282 |
| 6 | 164 | 149 | 313 |
| 전체 | 494 | 435 | 929 |

이 연구에서 사용된 설문지는 연구 참여자의 배경변인을 묻는 문항, 초등학생의 필자 정체성을 묻는 문항과 초등학생의 쓰기 활동 양상을 묻는 문항으로 구성되었다.

초등학생의 필자 정체성을 측정하기 위한 문항은 모두 25문항으로, ‘필자로서의 자기 효능감과 쓰기 흥미’ 10문항, ‘필자의 쓰기 행위에 대한 의미 있는 타자의 인식’ 6문항, ‘필자의 자율성’ 3문항, ‘의미 있는 타자와의 소통 욕구’ 3문항, ‘교실 밖 쓰기의 경험’ 3문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’에서부터 ‘매우 그렇다’까지의 5점 리커트 척도로 이루어져 있으므로, 학생이 받을 수 있는 점수는 25점에서 125점 사이에 분포하게 된다. 이들 문항은 요인 분석을 통한 구인 타당화의 결과 초등학생의 필자 정체성을 비교적 타당하게 측정 할 수 있는 것으로 나타났으며(서수현, 2016), 전체 문항의 신뢰도도 크론바흐 알파 .941로 비교적 안정적인 것으로 확인되었다.

필자의 쓰기 활동에 대한 문항은 편지 쓰기, 일기 쓰기, 감상문 쓰기, 이야기 쓰기, 학습 일지 쓰기 등 초등학생의 쓰기 활동에 대한 빈도를 묻는 문항으로 구성되었다. 이는 필자의 정체성이 학교에서 이루어지는 쓰기 활동을 얼마나 설명할 수 있는지 알아보기 위해 구성된 문항이다.¹ 이들 문항은 ‘전혀 또는 거의 하지 않는다’에서부터 ‘매일

1 익명의 심사위원의 지적대로, 정보 전달적인 글, 설득적인 글 등 장르를 구분하여 쓰기 활동을 제시하는 것이 더 적절하였을 것으로 보인다. 그러나 문항을 제작하는 과정에서 저학년인 2학년 학생을 대상으로 인지 면담을 시행한 결과 해당 쓰기 활동의 명칭을 제시하는 것만으로는 정보 전달적인 글, 설득적인 글 등의 장르를 구분하는 것은

한다'까지의 6점 리커트 척도로 이루어져 있다.

이 연구에서는 응답의 전반적인 경향성을 살펴보기 위해 기초 통계를 산출하였다. 그리고 집단의 성격에 따른 응답의 차이를 통계적으로 검증하기 위해 남녀 차이에 따라서는 t 검정을, 학년 차이에 따라서는 일원분산분석을 실시한 후 사후 비교 분석을 실시하였다. 문항마다 결측값이 있어 사례 수는 문항에 따라 다를 수 있다. 연구 참여자의 응답을 통계 처리하는 데에 사용한 프로그램은 PASW 18.0이다.

IV. 결과 분석 및 해석

1. 초등학생의 필자 정체성 양상

초등학생의 필자 정체성 양상에 대한 기초 통계 결과를 학년별, 성별로 나누어 살펴보면 다음 <표 2>와 같다.

표 2. 초등학생의 필자 정체성 양상

| 항목 | 전체 | | 학년 | | | 성 | |
|----------------------------|-------|-------|------------------------------|-------|-------|-----------------------------|-------|
| | M | S.D | 2 | 4 | 6 | 남 | 여 |
| 필자로서의 자기 효능감과 쓰기 흥미 | 26.98 | 9.978 | 25.66 F=4.684* (2<4=6) | 27.69 | 27.76 | 25.09 t=-6.487* (남<여) | 29.24 |
| 필자의 쓰기 행위에 대한 의미 있는 타자의 인식 | 17.17 | 6.012 | 17.50 F=1.501 | 16.68 | 17.26 | 15.76 t=-7.929* (남<여) | 18.78 |
| 필자의 자율성 | 10.02 | 3.709 | 9.53 F=6.322* (2<4=6) | 10.01 | 10.56 | 9.53 t=-4.382* (남<여) | 10.59 |

무리가 있음을 확인하였다. 이에 2학년 학생이 이해할 수 있는 수준의 쓰기 활동으로 제한하여 제시하였음을 밝힌다.

| | | | | | | | |
|------------------|-------|--------|-----------------------|-------|-------|-------|-------|
| 의미 있는 타자와의 소통 욕구 | 9.39 | 3.851 | 9.29 | 9.74 | 9.19 | 8.700 | 10.17 |
| | | | $F=1.734$ | | | | |
| 교실 밖 쓰기의 경험 | 8.73 | 3.157 | 8.87 | 9.04 | 8.30 | 7.978 | 9.60 |
| | | | $F=4.650*$ (6<2=4) | | | | |
| 필자 정체성 | 72.29 | 21.199 | 70.84 | 73.16 | 73.06 | 67.06 | 78.39 |
| | | | $F=1.236$ | | | | |

* $p < .05$

우리나라 초등학생의 필자 정체성의 전체 평균 점수는 125점 만점에 72.29점이다. 학년별 평균은 70.84점~73.16점의 구간에 있으며, 2학년의 평균이 가장 낮았고, 4학년의 평균이 가장 높았다. 그러나 이러한 학년 간 필자 정체성 평균 점수의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다($F=1.236$, $df=2$, $p=.291$). 여학생이 남학생보다 필자 정체성 전체 평균 점수가 높은 것으로 나타났으며, 이는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=-8.451$, $df=927$, $p < .05$). 필자 정체성이 학년에 따라 일정한 궤적을 그리며 발달하지 않는다는 점은, 해석에 주의가 필요한 지점이다. 이는 필자 정체성 자체가 중층적이고 다면적인 속성을 지니기 때문일 수도 있고, 학생들의 필자 정체성이 다양한 궤적을 보이며 각자의 경험에 따라 구성되기 때문일 수도 있다. 한편, 여학생이 필자로서의 자신을 긍정적으로 인식한다는 결과는 초등학생을 대상으로 한 쓰기 태도 검사에서도 동일하게 나타나며(윤준채, 2009), 각 하위 요인에 있어서도 이와 같은 여학생의 높은 성취는 동일하게 나타나는 바, 초등학생들은 전반적으로 남학생보다 여학생이 필자로서의 자기 인식에 있어 높은 성취를 보인다고 판단할 수 있다.

구체적으로 살펴보면, ‘필자로서의 자기 효능감과 쓰기 흥미’ 요인에 대한 전체 평균 점수는 50점 만점에 26.98점으로, 저학년보다 고학년이, 남학생보다 여학생이 필자로서의 자기 효능감과 쓰기 흥미가 높음

이 확인된다. 필자로서의 자기 효능감과 쓰기 흥미는 쓰기 활동을 추동하는 힘으로 작용한다. 필자로서의 자기 효능감은 이전의 쓰기 경험과 결과로 나타나는 행동을 중재하고 이후 행동에 영향을 미치며, 필자의 쓰기 능력을 예측하고 설명하는 지표로 기능하고(박영민·김승희, 2007), 쓰기에 흥미를 갖게 된 학생들은 쓰기 행동을 기꺼이 수행하며 이를 즐기는 경향을 보이기(장은주·박영민, 2013) 때문이다. 필자의 자기 효능감과 쓰기 흥미는 필자 정체성의 주된 요인이나, 이들 요인에 대한 점수는 만점의 절반 수준으로 그리 높지 않은 편이다. 이는 향후 필자의 자기 효능감과 쓰기 흥미를 고취할 수 있는 교육적 방안을 모색하는 것이 시급함을 보여준다.

‘필자의 쓰기 행위에 대한 의미 있는 타자의 인식’ 요인에 대한 전체 평균 점수는 30점 만점에 17.17점이다. 학년에 따른 차이는 나타나지 않았으나, 성별에 따른 차이는 나타나 남학생보다 여학생이 자신의 쓰기 행위에 대한 의미 있는 타자의 인식을 민감하게 받아들이는 것으로 확인된다. 교사, 부모, 또래는 학생 필자가 정체성을 구성하는 데에 일정 역할을 수행하는 문식성 후원자(literacy sponsor, Brandt, 1998)로 기능한다. 학생 필자가 일련의 쓰기 행위를 수행하는 과정은 혼자 고립된 상태로 구성되는 것이라기보다 학생 필자를 바라보는 주위 타자들의 인식에 영향을 받아 구성되는 것에 가깝다(Moje & Luke, 2009). 특히 학생 필자가 창의성과 자기 표현을 목적으로 하는 쓰기 활동을 성공적으로 수행하는 과정에서 교실의 상황 맥락, 특히 교사와 부모의 지원은 매우 중요한 요인으로 작용하기에(Silva & Nicholls, 1993), 학생 필자가 갖고 있는 이와 같은 인식의 제고를 위해 학생 필자에 대한 교사, 부모의 관심 및 지원이 보다 적극적으로 이루어져야 할 것으로 판단된다. 물론 초등학생의 특성을 고려할 때에 의미 있는 타자 중 하나인 또래에 대해서는 부모 및 교사와는 다른 방식의 관심과 지원이 필요하다. 예컨대 초등학교 교실에서 흔히 이루어지는 동료 평가 과정에서 학생 필자가 자신이 글을 쓰는 목적과 자신이 쓴 글의 내용에 대해 또래와 다양한 대화를 하는 경험이 축적된다면, 학생 필자는 글을

쓰는 주체로서 자기 자신을 인식하게 되고 글을 쓰는 맥락 속에 존재하는 자신과 또래에 대해 깊이 이해할 수 있게 될 것이다.

‘필자의 자율성’ 요인에 대한 전체 평균 점수는 15점 만점에 10.02 점으로, 저학년에 비해 고학년이, 남학생에 비해 여학생이 필자로서의 자율성이 높은 것으로 확인된다. 자신이 관심을 갖고 있는 주제나 내용에 대해 글을 쓸 때에 학생 필자가 쓰기에 대해 갖는 흥미는 높아지며 깊이 있는 사고를 할 수 있게 된다는 연구 결과(Renninger et al., 2002)는 학생 필자의 자율성이 보장될 때 보다 적극적인 쓰기 활동이 가능함을 시사한다. 학생 필자의 자율성이 보다 높은 수준으로 구성된다면, 학생 필자가 자신의 글에 교사나 주어진 과제가 요구하는 목소리가 아닌 자기 자신의 목소리를 온전하게 담아내는 것이 가능해질 것이다. 작문 교육의 목적 중 하나가 학생이 자신의 생각과 감정을 효율적으로 표현하는 데에 있다면, 필자의 자율성을 보장할 수 있는 방안에 대한 고민이 필요함은 분명하다.

‘의미 있는 타자와의 소통 욕구’ 요인에 대한 전체 평균 점수는 15 점 만점에 9.39점으로 확인된다. 학년에 따른 차이는 나타나지 않았으나, 성별에 따른 차이는 나타나 남학생보다 여학생이 자신의 쓰기 행위에 대한 의미 있는 타자와의 소통 욕구가 강한 것으로 확인된다. 자신이 의미 있게 여기는 타자와 자신의 글에 대해 소통하고자 하는 욕구를 바탕으로 한 의사소통의 과정은 학생 필자에게 자신의 텍스트에 대해 이야기할 수 있는 시·공간적 기회를 제공한다. 그런데 이 과정에서 학생 필자가 교실에서 경험하는 위계적 사회 구조는 학생의 상호 작용 양상에 영향을 미친다. 예컨대 학생 필자들은 친한 친구와 이야기를 할 때 더 편안한 감정을 느끼기 마련이며, 높은 성취의 학생들은 친구들의 평을 탐탁지 않게 생각할 수도 있고 낮은 성취의 학생들은 자신이 존중받지 못한다고 느낄 수도 있다(Seban & Tavsanli, 2015: 231). 이렇게 볼 때에 학생의 소통 욕구를 온전하게 실현하기 위해서는 학생 필자 개인만이 아닌 그가 인식하는 교실 속의 다양한 사회적 구조를 고려할 필요가 있다.

‘교실 밖 쓰기의 경험’ 요인에 대한 전체 평균 점수는 15점 만점에 8.73점으로, 6학년 학생의 점수가 가장 낮으며, 남학생이 여학생에 비해 낮은 점수를 획득한 것으로 확인된다. 교실 밖 쓰기의 경험은 학생 필자가 갖는 정체성의 복잡다단함을 설명해 줄 수 있는 요인이다. 교실에서는 낮은 성취를 보이지만 학교 밖에서는 그렇지 않은 학생의 사례를 접하는 것은 어렵지 않다. 일례로, McCarthey(2002)의 연구에서 소개하고 있는 자메이카에서 이민 온 6학년 학생 ‘아니타’는 학교에서 교실 토론에 참여하거나 자신의 글을 학급 전체와 공유하는 것은 꺼리지만 학교 밖에서는 다른 사람들과 만나 자신의 글에 대한 이야기를 나누는 것을 즐기는 필자이다. ‘아니타’는 학교 밖에서 편안하게 생각하는 어른들과 있을 때에는 적극적이고 사회적인 자아, 학교 안에서는 소외된 자아라는 서로 다른 정체성을 갖고 있으며, 스스로를 교실 밖 필자로 규정하고 학교 밖 다른 이들과 함께 하는 글쓰기를 선택하였다. 이는 학생의 필자 정체성 구성 과정에서 학생의 교실 안 쓰기 경험 못지 않게 교실 밖 쓰기 경험 또한 중요함을 시사한다.

2. 초등학생의 쓰기 활동 빈도

초등학생의 쓰기 활동 빈도에 대한 기초 통계 결과를 학년별, 성별로 나누어 살펴보면 다음 <표 3>과 같다.

표 3. 초등학생의 쓰기 활동

| 항목 | 전체 | | 학년 | | | 성 | |
|-------|------|-------|------------------------|------|------|----------------------|------|
| | M | S.D | 2 | 4 | 6 | 남 | 여 |
| 편지 쓰기 | 2.27 | 1.188 | 2.14 | 2.39 | 2.30 | 1.97 | 2.62 |
| | | | $F=3.347*$ (2<6=4) | | | $t=-8.492*$ (남<여) | |
| 일기 쓰기 | 4.39 | 1.488 | 3.99 | 4.84 | 4.40 | 4.25 | 4.55 |
| | | | $F=26.139*$ (2<6<4) | | | $t=-2.979*$ (남<여) | |

| | | | | | | | |
|----------|------|-------|-------------------------|------|------|------|-----------------------|
| 감상문 쓰기 | 2.80 | 1.633 | 2.54 | 3.02 | 2.87 | 2.67 | 2.97 |
| | | | $F=7.085^*$ (2<6=4) | | | | $t=-2.838$ |
| 이야기 쓰기 | 2.51 | 1.511 | 2.33 | 2.74 | 2.49 | 2.33 | 2.73 |
| | | | $F=5.579^*$ (2<6=4) | | | | $t=-3.951^*$ (남<여) |
| 학습 일지 쓰기 | 3.14 | 1.950 | 2.59 | 3.64 | 3.24 | 3.06 | 3.24 |
| | | | $F=23.235^*$ (2<6<4) | | | | $t=-1.381$ |

* $p < .05$

우선 초등학생들은 일기 쓰기(4.39)> 학습 일지 쓰기(3.14)> 감상문 쓰기(2.80)> 이야기 쓰기(2.51)> 편지 쓰기(2.27)의 순으로 쓰기 활동을 수행하고 있는 것으로 나타났다. <표 3>에서 확인할 수 있듯이, 학생들의 쓰기 활동은 학년에 따라 상이한 양상을 보이지만, 대체로 2학년 학생에 비해 4학년과 6학년 학생의 쓰기 활동이 보다 활발하게 나타나는 것으로 확인된다. 이는 수업 중 쓰기 경험이 저학년에서는 유사하게 나타나다가 5학년과 6학년에 크게 증가하였다는 연구 결과(태선미, 2014)와도 유사하다. 한편, 여학생이 남학생에 비해 쓰기 활동을 상대적으로 활발하게 수행하고 있는 것으로 확인된다. 특히, 일기 쓰기와 같은 자기 성찰적인 쓰기 활동, 편지 쓰기와 같은 친교적인 쓰기 활동에 있어 여학생의 쓰기 활동은 남학생의 쓰기 활동에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타난다.

초등학생이 가장 높은 빈도로 수행하는 쓰기 활동은 일기 쓰기인 것으로 확인된다. 일기 쓰기는 개인의 삶에서 수행되는 일상적 쓰기의 일종으로, 초등학교에서 수업 시간 내에 학습을 통해서 수행되기도 하지만 생활 지도의 일환으로 수업 외의 쓰기 활동으로도 이루어지도 한다. 감상문 쓰기도 마찬가지이다. 선행 연구에서는 학년과 지역에 상관 없이 학생들에게 일상적으로 이루어지는 쓰기 활동으로 일기, 독서록, 받아쓰기 활동을 보고하고 있다(태선미, 2014). 일기 쓰기와 감상문

쓰기는 학생들이 이처럼 가장 빈번하게 수행하고 있는 쓰기 활동이지만 이에 대해 구체적인 지도가 없이 이루어져(서수현, 2010), 학생 필자가 어려움을 느끼는 쓰기 활동이기도 하다. 자신의 삶에서 의미 있고 중요한 것에 대해 이야기를 할 때에 필자가 글 속에 자신의 목소리를 가장 분명하게 드러낼 수 있음(Moore & Seeger, 2009: 186)을 고려할 때, 학교생활 속에서 빈번하게 이루어지는 이와 같은 쓰기 활동의 과정에서 학생 필자에게 자신의 경험을 통해 담화를 구성할 수 있는 기회를 제공하는 것은 학생의 필자 정체성을 보다 의미 있게 구성하는 데에 기여할 수 있다.

이 연구에 참여한 초등학생 필자들은 학습 일지 쓰기 또한 빈번하게 수행하는 것으로 나타났다. 학습 일지는 학습을 위한 쓰기(writing to learn)의 일종으로, 교과의 내용 지식 학습 과정 및 결과에서 산출되는 표상물을 지칭하는 개념이다. 학습 일지 쓰기는 국어 교과뿐만 아니라 사회 교과나 과학 교과 등에서도 널리 활용된다. 과학 글쓰기 관련 활동이 초등학생의 과학 탐구 능력 성취에 효율적이며(배희숙 외, 2008, 이석희 외, 2011), 과학 관련 태도의 향상에 도움을 주었다(박희진·권난주, 2008; 여상인·이대한, 2014)는 연구 결과는 학습 일지 쓰기가 국어 교과에 한정해서 이루어지는 것이 아님을 보여준다. 초등학생 필자가 가장 빈번하게 수행하는 쓰기 활동이 일기 쓰기 다음으로 학습 일지 쓰기라는 것은, 학습 일지 쓰기가 학생들의 수업 활동과 밀접한 관련이 있음을 방증하는 것이며,² 쓰기를 개인의 표현 수단만으로 한정하지 않고 깊이 있는 학습을 위한 도구로 활용할 수 있는 기회를 보다 적극적으로 제공하는 것이 필요함을 시사한다.

2 물론 이때의 학습 일지 쓰기가 ‘글’의 형태로 이루어지는 것인지에 대한 의문은 있을 수 있다. 그러나 학습을 위한 쓰기를 여러 교과에서 내용 지식의 학습을 위해 활용하는 형식적·비형식적인 형태의 모든 글쓰기를 지칭하는 것(Guzzetti, 2002: 686)으로 본다면 완결된 형태의 글이 아닐지라도 학습 일지가 갖는 의미는 유효할 수 있다.

3. 초등학생의 필자 정체성과 쓰기 활동의 관계

필자가 자기 자신에 대해서 갖는 인식이 반드시 필자의 쓰기 활동으로 대응되는 것은 아니다. 이에 이 연구에서는 초등학생의 필자 정체성이 실제 쓰기 활동으로 이어질 수 있는지를 실증적으로 탐색하고자 하였다. 이 연구에서는 초등학생의 필자 정체성이 쓰기 활동을 얼마나 설명할 수 있는지 알아보기 위해 회귀분석을 실시하였으며, 그 결과는 <표 4>와 같다.

표 4. 필자 정체성과 쓰기 활동의 관계 분석

| | 제곱합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 유의확률 |
|-------------------------------------|-----------|-----|----------|--------|------|
| 회귀모형 | 9889.896 | 4 | 2472.474 | 86.644 | .000 |
| 잔차 | 26652.566 | 934 | 28.536 | | |
| 합계 | 36542.462 | 938 | | | |
| $R^2(\text{adj. } R) = .271 (.268)$ | | | | | |

필자 정체성의 다섯 요인을 독립 변수로 상정하는 초등학생의 쓰기 활동을 측정하는 모형에 대한 통계적 유의성 검정 결과, ‘의미 있는 타자와의 소통 욕구’라는 변수가 유의하지 않아 제외되었다.³ ‘필자로서의 자기 효능감과 쓰기 흥미’, ‘필자의 쓰기 행위에 대한 의미 있는 타자의 인식’, ‘필자의 자율성’, ‘교실 밖 쓰기의 경험’의 네 요인이 포함된 모형의 F 통계값은 86.644, 유의확률은 .000으로 모형에 포함된 독립 변수는 유의 수준 .05에서 초등학생의 쓰기 활동을 유의하게 설명하고 있는

3 ‘의미 있는 타자와의 소통 욕구’가 배제된 까닭은 이 연구에서 사용한 필자 정체성 척도의 특성과 관련되는 것으로 보인다. 필자 정체성 요인을 이론적으로 탐색하는 과정에서 의미 있는 타자와 관련된 요인들이 단일한 요인들로 설정될 것을 가정하였으나, 초등학생의 응답을 토대로 요인을 타당화하는 과정에서 의미 있는 타자와 관련된 요인은 두 개의 요인으로 분리되었기 때문이다(서수현, 2016). 이에 따라 이 요인에 대한 해석에는 상당한 주의가 필요하다고 판단된다.

것으로 나타났으며, 쓰기 활동의 총 변화량의 27.1%(수정 결정계수에 의하면 26.8%)가 모형에 포함된 독립 변수에 의해 설명되고 있다.

표 5. 쓰기 활동에 대한 종다회귀분석

| 독립변수 | 비표준화계수 | | 표준화 계수 | t | 유의확률 |
|----------------------------------|--------|----------|-----------|--------|------|
| | B | 표준 오차 | | | |
| 필자로서의 자기 효능감과 쓰기 흥미 | .193 | .026 | .308 | 7.289 | .000 |
| 필자의 쓰기 행위에 대한 의미 있는 타자의 인식 | .140 | .039 | .135 | 3.598 | .000 |
| 필자의 자율성 | .141 | .055 | .084 | 2.536 | .011 |
| 교실 밖 쓰기의 경험 | .176 | .075 | .089 | 2.337 | .020 |
| 상수 | 7.403 | .632 | | 11.704 | .000 |

<표 5>는 자신의 필자 정체성을 긍정적으로 구성하는 필자와 그렇지 않은 필자의 쓰기 활동은 차이가 있을 수 있음을 보여준다. 이러한 결과는 학생이 자기 자신을 어떠한 필자로 인식하는지는 그의 교실 성취 및 교실에서 획득하게 되는 지위에 영향을 미치게 된다는 연구 결과(Moore & Seeger, 2009)에 의해서도 뒷받침된다.

개별 독립 변수의 종속 변수에 대한 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, 유의수준 .05에서 쓰기 활동에 유의하게 영향을 미치는 독립 변수는 ‘필자로서의 자기 효능감과 쓰기 흥미’($t=7.289$, $p=.000$), ‘필자의 쓰기 행위에 대한 의미 있는 타자의 인식’($t=3.598$, $p=.000$), ‘필자의 자율성’($t=2.536$, $p=.011$), ‘교실 밖 쓰기의 경험’($t=2.337$, $p=.020$)이며 독립 변수의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수에

의하면 ‘필자로서의 자기 효능감과 쓰기 흥미’, ‘필자의 쓰기 행위에 대한 의미 있는 타자의 인식’, ‘교실 밖 쓰기의 경험’, ‘필자의 자율성’ 순으로 쓰기 활동에 영향을 미치고 있는 것으로 확인된다. 이는 필자로서의 자기 자신에 대해 어느 정도의 자신감을 갖고 있는지 그리고 그것이 쓰기 흥미를 어떻게 촉발하는지가 실제 필자의 쓰기 행위에 가장 큰 영향을 미치고 있음을 보여주는 결과라 할 수 있다.

이 연구의 참여자가 초등학생인 만큼, 필자로서 자기 자신에 대한 인식을 하는 데에는 의미 있는 타자의 영향이 크게 작용한 것으로 나타난다. 필자의 쓰기 활동의 빈도는 부모, 교사, 동료 등 자신의 글쓰기에 대해 어떤 반응을 하느냐에 따라 달리 나타날 수 있다. 이는 필자가 글을 쓰는 실제적 상황 속에서 타자와의 상호작용을 통해 필자로서의 자존감을 높이고 안정적인 쓰기 활동을 수행하여 긍정적인 필자 정체성을 구성할 수 있음을 시사한다. 의미 있는 타자의 상호작용이 학생 필자에게 도움을 제공할 수 있다는 이와 같은 결과는 실증적인 연구 결과를 통해서도 뒷받침된다. 예컨대 학생들의 정체성을 구성하도록 돋기 위해 예비 교사와 초등학교 4학년 학생들 사이의 펜팔 프로젝트를 시행한 연구에서는 교사가 학생의 쓰기에서 잘된 점에 가치를 부여할수록 학생들의 필자로서의 정체성은 긍정적으로 구성된다고 보고하고 있다(Moore & Seeger, 2009). 자신의 글쓰기를 둘러싼 타자와 소통하는 경험을 통해 자신의 쓰기 행위를 가치 있게 인식하였다는 논의(서수현, 2010) 역시 타자와의 상호작용이 필자에게 의미 있는 기제로 작용함을 보여준다.

필자의 자율성은 매우 의미 있는 정체성의 구성 요소이기는 하나, 이것이 직접적으로 쓰기 수행에 영향을 미치는 데까지는 다른 매개 변인이 작용하는 것⁴으로 해석된다. 스스로 즐겁게 글을 쓸 수 있다고 해서 그것이 반드시 실질적인 쓰기 수행으로 연결되지 않음은, 필자의

4 학생들이 일상적으로 수행하는 쓰기 활동이 학생들이 필자로서 자신의 자율성을 발휘하여 쓰고자 하는 글과 거리가 있을 수 있기 때문이다. 이는 학교 공간에서 학생이 자신의 필자 정체성을 구성하기 위해서 다양한 형태의 쓰기를 수행할 기회를 제공받을 필요가 있음을 함의하는 결과로 해석될 수 있다.

쓰기 수행을 촉발하는 다양한 요인에 대한 탐구가 필요함을 보여주는 것이기도 하다. 다른 한편으로, 이 결과는 학생이 문식성 경험이라는 보편적 맥락에서 자신의 지적 자산을 학교생활 속에서의 쓰기 활동으로 가져 온다는 점(서수현, 2010; Vetter, 2011)을 고려할 때에, 학생이 필자의 자율성을 갖는 과정에서 자신의 지적 자산을 적극적으로 활용하도록 격려해야 함을 보여주는 것이기도 하다.

V. 결론

이 연구에서는 초등학교 2·4·6학년 학생들을 대상으로 필자 정체성과 그들의 쓰기 활동의 양상을 탐색하고 그 관련성을 살펴보고자 하였다. 그 결과, 초등학생의 필자 정체성은 125점을 만점으로 할 때에 72.29점으로 나타났으며, 쓰기 활동에서는 일기 쓰기를 가장 빈번하게 수행하고 있는 것으로 나타났다. 초등학생 필자 정체성은 실제 쓰기 활동의 27.1% 정도를 설명하고 있는 것으로 나타났다.

이 연구의 결과는 다음과 같은 시사점을 제공한다. 첫째, 초등학생의 필자 정체성 점수가 낮지 않은 수준으로 형성되어 있으나 필자로서의 자기 효능감과 쓰기 흥미 점수가 높지 않다는 점은, 학생 필자가 스스로 자신을 표현할 수 있는 주도성을 갖춘 능동적인 주체로 바라보며 쓰기 활동을 수행하는 존재로 자리매김할 수 있도록 도울 필요가 있음을 시사한다. 쓰기가 단순히 기능이나 전략에 대한 반복 훈련이 아니기 때문에, 교육 내용을 학생 필자가 ‘할 수 있는 것’과 ‘할 수 없는 것’으로 나누어 ‘할 수 없는 것’을 집중적으로 지도하는 것은 적절한 조치라고 보기 어렵다. 학생 필자는 미숙하고 무언가를 채워주어야 할 대상이 아니기 때문이다. 어린 학생 필자라 할지라도 일정 수준의 필자 정체성을 구성하고 있기에, 자신이 필자로서 ‘할 수 있는 것’이 무엇인지 인식하고 자신의 쓰기 활동에서 이를 점검하며 향후 자신이 성장하기 위해 ‘필요한 것’이 무엇인지 스스로 살펴볼 수 있는 기회를 제

공하는 것이 보다 교육적인 접근에 가깝다고 볼 수 있다.

둘째, 초등학생의 필자 정체성이 실제 쓰기 활동 빈도를 제한적으로 설명하고 있다는 점은 학생의 쓰기 활동을 설명할 수 있는 요인이 매우 복잡하며 이에 대한 정교한 탐색이 필요함을 시사한다. 필자 정체성이 쓰기 활동의 27.1%만을 설명하고 있다는 결과를 토대로 볼 때, 초등학생 필자들이 실제로 글을 쓰는 활동에 이르기까지는 필자 정체성뿐만 아니라 교실 환경, 교사와의 상호작용 등 다층적이고 다면적인 요인이 개입되고 있음을 예측할 수 있다. 초등학생 필자의 쓰기 활동에게 관여하는 다양한 변인을 살펴봄으로써 학생의 쓰기 활동에 대한 설명력이 높은 기제가 무엇인지 찾는 과정은 학생 필자의 특성을 보다 온전하게 이해하는 데에 기여할 수 있을 것이다.

셋째, 학생의 필자 정체성이 사람들의 삶이라는 전체 생태계 속에서, 그리고 사람들이 주고받는 담화 속에서 구성된다는 점(옥현진, 2009; 서수현, 2010)을 고려할 때에 학생이 자신의 필자 정체성을 의미 있게 구성할 수 있는 환경의 조성이 필요하다. 필자 정체성은 학생이 수행하게 되는 문식 활동의 종류, 새로운 문식 학습에 대한 비계의 과정, 학생이 자기 자신의 성취에 대해 친구들이나 교사에 의해 보고 듣게 되는 메시지와 관련된다(Wearmouth et. al., 2001). 우선 필요한 것은 학생이 필자로서 자신을 탐구하도록 도울 수 있는 쓰기 환경을 조성하는 것이다(Graham, 1999: 362–363). 이러한 환경에 참여함으로써 학생 필자는 쓰기 활동에 능동적으로 참여할 기회를 제공받을 수 있고, 자신이 주체가 되는 필자 정체성을 구성할 수 있다. 교실을 학생들의 삶의 공간으로 인식하고 학생들에게 교실 공간을 실효적으로 점유하고 주체적으로 사용할 수 있도록 허용한 교사의 공간 실천이 ‘출판사 사장 놀이’와 ‘인형 집 놀이’라는 창의적 문식 활동을 가능하게 하였다는 연구 결과는 적절한 환경의 구성이 학생들에게 심리적인 비계로 작용하여 그들의 문식 활동에 긍정적인 영향을 미쳤음을 잘 보여주는 결과물이라 할 수 있다(정혜승, 2014).

넷째, 학생이 필자 정체성을 적절하게 구성하도록 돕기 위해 다양한

언어적 자원과 경계를 뛰어넘을 수 있도록 학생의 경험을 최대화하는 작문 교육을 제공할 필요가 있다(Bartholomae, 1985; Bomer, 2011). 학생들이 이미 자신의 지적 자산(Moll et al., 2001: 133)을 토대로 다양한 표현 활동을 경험하고 있다면, 이러한 지적 자산을 배제하는 방식이 아닌 이들을 수용하고 포용하는 방식의 접근이 이루어질 필요가 있다. 이 과정에서 문자 언어에만 국한되지 않고 새로운 형태의 표현 활동과 필자 정체성을 연결하고자 하는 노력 또한 필요하다. 초등학생들이라 할지라도 자신을 표현하기 위한 표현 도구와 매체 특성을 이해한다면 보다 원활한 표현활동을 수행할 수 있다는 정현선(2009)의 논의는 쓰기의 장을 확장하고 이를 조력할 때에 필자의 원활한 쓰기 활동이 이루어질 수 있음을 시사한다.

이 연구는 초등학생의 필자 정체성과 그들의 쓰기 활동의 관계를 실증적으로 살펴보았다는 데에 일정 부분 의의가 있다. 그러나 필자 정체성의 개념이 실제 쓰기 활동의 일부만을 설명하였다는 연구 결과로 미루어볼 때에, 필자 정체성을 온전하게 설명하기 위해서는 필자의 쓰기 능력과 그들이 실제 산출한 쓰기 결과물, 학생 필자가 인식하는 타자와의 상호작용 양상 등을 연결하여 필자 정체성의 다양한 국면을 살펴보는 연구가 추가적으로 이루어져야 할 것으로 보인다.

작문 교육의 목적이 학생들이 앞으로의 자기 삶에 있어 필요에 따라 그리고 즐거운 마음으로 글을 쓸 수 있도록 돋는 것에 있음을 부정하기는 어려울 것이다. 이를 염두에 둔다면 필자 정체성을 고려한 작문 교육의 방안을 모색하는 것이 필요함은 자명하다. 이 연구가 학생 필자가 자신의 자리를 찾아가는 길목에서 작은 이정표의 역할을 할 수 있기를 기대한다.

본 논문은 2016.10.31. 투고되었으며, 2016.11.17. 심사가 시작되어 2016.12.09. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김소현(2013), 「예비 초등 교사들의 독자 정체성 구성 양상」, 『새국어교육』 94, 한국국어교육학회, 313–339.
- 김정자(2012), 「교사의 필자 정체성에 대한 연구」, 『국어교육학연구』 44, 국어교육학회, 111–140.
- 김정자(2014), 「학생의 쓰기 경험에 대한 연구 —학생들은 어떤 쓰기 경험을 하며 필자로 성장하는가」, 『한국초등국어교육』 55, 한국초등국어교육학회, 127–150.
- 류보라(2012), 「청소년 독자의 문식 실행과 정체성 구성 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박영민·김승희(2007), 「쓰기 효능감 및 성별 차이가 중학생의 쓰기 수행에 미치는 효과」, 『국어교육학연구』 28, 국어교육학회, 327–359.
- 박희진·권난주(2008), 「초등학생의 과학일기 유형 분석 및 일기 쓰기의 효과」, 『한국과학교육학회지』 28(6), 한국과학교육학회, 519–526.
- 배희숙·전영석·홍준의(2008), 「과학 탐구 능력 신장을 위한 과학 글쓰기 교수·학습 전략 개발」, 『초등과학교육』 28(2), 한국초등과학교육학회, 178–186.
- 서수현(2010), 「쓰기 수업 경험과 학생 필자의 정체성 구성」, 『한국초등국어교육』 44, 한국초등국어교육학회, 142–172.
- 서수현(2016), 초등학생의 “필자 정체성” 측정 도구 개발 연구, 『작문연구』 29, 한국작문학회, 95–130.
- 여상인·이대한(2014), 「코렐식 과학일지 쓰기가 초등학생의 과학 관련 태도에 미치는 영향」, 『초등과학교육』 33(2), 한국초등과학교육학회, 415–426.
- 옥현진(2009), 「정체성과 문식성」, 『국어교육학연구』 35, 국어교육학회, 361–386.
- 옥현진·서수현(2011), 「초등학교 1학년 학생들의 그림일기 표현 활동에 나타난 복합양식 문식성 양상 분석」, 『한국초등국어교육』 46, 한국초등국어교육학회, 219–243.
- 윤준채(2009), 「초등학생 필자의 쓰기 태도 발달 연구」, 『작문연구』 8, 한국작문학회, 277–297.
- 이석희·김은진·장현정(2011), 「탐구적 과학 글쓰기 수업이 초등학생의 탐구 능

- 력과 과학 태도에 미치는 영향», 『초등과학교육』, 30(4), 한국초등과학교육학회, 589–600.
- 장은주·박영민(2013), 「쓰기 중요도·선호·난도·습관에 대한 학생들의 반응 분석」, 『교육과정평가연구』 16(3), 한국교육과정평가원, 73–97.
- 정현선(2009), 「디지털 시대 글쓰기에 있어 ‘표현 도구’와 ‘매체특성’ 이해의 필요성 : 초등학교 어린이의 사진과 글에 대한 분석을 중심으로」, 『어문학』 106, 한국어문학회, 99–130.
- 정혜승(2010), 「수업에 드러난 교사의 문식성 인식과 학생의 정체성 협상 양상 —예비 초등교사의 국어과 심화 수업 실습 사례를 중심으로」, 『한국초등국어교육』 43, 한국초등국어교육학회, 6–34.
- 정혜승(2014), 「창의적 문식 활동(literacy practices)을 지원하는 교실 공간의 특성 : <출판사 사장놀이>와 <인형 집 놀이>를 하는 초등학교 2학년 학생들의 사례를 중심으로」, 『교육과정연구』 32(2), 한국교육과정학회, 243–267.
- 태선미(2014), 「초등학생의 긍정적·부정적 쓰기 경험에 대한 인식 연구」. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위 논문.
- Bourne, J. (2002), 'Oh, what will Miss say!': Constructing texts and identities in the discursive processes of classroom writing, *Language and Education*, 16(4), 241–259.
- Brandt, D. (1998), Sponsors of Literacy, *College Composition and Communication*, 49(2), 165–185.
- Collier, D. R. (2010), Journey to becoming a writer: Review of research about children's identities as writers, *Language and Literacy*, 12(1), 147–164.
- Compton-Lilly, C. (2006), Identity, childhood culture, and literacy learning: A case study, *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(1), 57–76.
- Dyson, A. H. (1995), Writing Children Reinventing the Development of Childhood Literacy, *Written Communication*, 12(1), 4–46.
- Graham, R. J. (1999), The self as writer: Assumptions and identities in the writing workshop, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(4), 358–364.

- Guzzetti, B .J. (2002), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory and practice*, Abc-Clio Incorporated.
- Ivanič, R. (1998), *Writing and Identity*, Philadelphia, PA: John Benjamins.
- John-Steiner, V., Panofsky, C., & Smith, L. W. (1994), *Sociocultural approaches to language and literacy: An interactionist perspective*, NY: Cambridge University Press.
- Martens, P., & Adamson, S. (2001), Inventing literate identities: The influence of texts and contexts, *Literacy Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and Writing*, 5(2), 27.50.
- McCarthey, S. J. (2002), *Students' Identities and Literacy Learning*, IRA & NRC.
- Moje, E. B., & Luke, A. (2009), Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research, *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415–437.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. and Gonzalez, N. (2001), Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms, *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141.
- Moore, R. A., & Seeger, V. (2009), Dear sincerely: Exploring literate identities with young children and preservice teachers through letter writing, *Literacy Research and Instruction*, 48(2), 185–205.
- Renninger, K., & Hidi, S. (2002), Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study, In A. Wigfield, J. S. Eccles (Eds). *Development of achievement motivation*. A volume in the educational psychology series (pp. 173–195). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005), Writing: A method of inquiry, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 959–978). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Seban, D. & Taysanli, Ö. F. (2015), Children's sense of being a writer: identity construction in second grade writers workshop,

- International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 215–232.
- Silva, T. & Nicholls, J. G. (1993), College students as writing theorists: Goals and beliefs about the causes of success, *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 1–13.
- Smith, F. C. (2008), Literacy identity development, Literacy Learning: *The Middle Years*, 16(1), 47–51.
- Street, B. V. (1984), *Literacy in theory and practice*, London, UK: Routledge.
- Vetter, A. (2011), A writing assignment extended: An occasion for young people to construct writer identities, *Changing English*, 18(2), 187–197.
- Wearmouth, J., Berryman, M., & Whittle, L. (2011), ‘Shoot for the moon!’ Students identities as writers in the context of the classroom, *British Journal of Special Education*, 38(2), 92–99.

초록

초등학생의 필자 정체성과 쓰기 활동과의 관계 연구

서수현

이 연구의 목적은 초등학생의 필자 정체성의 양상과 실제 쓰기 활동의 관계를 살펴보는 데에 있다. 필자 정체성은 자신의 글을 쓰는 행위에 대한 전반적인 인식과 그로 인해 형성된 경향성을 의미하며, 이 연구에서는 필자 정체성을 필자로서의 자기 효능감과 쓰기 흥미, 필자의 쓰기 행위에 대한 의미 있는 타자의 인식, 필자의 자율성, 의미 있는 타자와의 소통 욕구, 교실 밖 쓰기의 경험의 다섯 요인으로 설정한 도구를 사용하여 측정하고자 하였다.

929명의 대도시 초등학생을 대상으로 연구를 진행한 결과, 초등학생의 필자 정체성은 125점을 만점으로 할 때에 72.29점으로 나타났으며, 쓰기 활동에서는 일기 쓰기를 가장 빈번하게 수행하고 있는 것으로 나타났다. 또한, 초등학생 필자 정체성은 실제 쓰기 활동의 27.1% 정도를 설명하고 있는 것으로 나타났다.

이 연구는 초등학생의 필자 정체성과 그들의 쓰기 활동을 실증적으로 살펴보았다는 데에 일정 부분 의의가 있다. 이 연구의 결과가 향후 학생 필자에게 의미 있는 작문 교육을 구성하는 데에 토대를 제공해 줄 것을 기대한다.

핵심어 필자 정체성, 초등학생 필자, 쓰기 활동, 작문 교육

ABSTRACT

Urban Elementary Students' Identity as a Writer and Writing Practices

Seo Soohyun

This study aimed to explore urban elementary students' identity as a writer and writing practices and the relationship between identity as a writer and writing practices. In this study, identity as a writer was defined by 'writer's awareness of his/her writing and intrinsic proneness', and sub-factors composing the identity as a writer were set as follows: 'autonomy as a writer', 'self-efficacy as a writer', 'interest in writing', and 'interaction between writer and meaningful others'.

929 urban elementary students at 2, 4, 6 grade participated in the survey. The results showed that the identity as a writer scores was 72.29 and diary writing was most frequent writing practices, finally 27.1% of the writing practices was explained by the identity as a writer.

This study had a meaningful information for the relationship between identity as a writer and writing practices. It is necessary to make effort for improving writing education for elementary school students.

KEYWORDS Identity as a writer, Elementary school students writer, writing practices, writing education