

학습자 중심의 요약하기와 바꿔쓰기 교육 — 대학생 글쓰기의 사례 분석을 중심으로

공성수 서강대학교 글쓰기센터 연구교수

- I. 서론
- II. 개념 및 이론적 배경
- III. 수업 모형 설계
- IV. 평가 준거 및 사례 분석
- V. 결론

I. 서론

본 연구는 ‘자료기반 글쓰기(Source-Based Writing, Writing from Source)’라는 큰 범주 안에서 글쓰기를 통해 어떻게 학생들의 학습 성취도를 높일 수 있을 것인지에 대해 고민하고, 자료기반 글쓰기의 구체적인 전략으로서 ‘요약하기(summary)’와 ‘바꿔쓰기(paraphrase)’ 활동을 제안하는데 목표가 있다.

자료기반 글쓰기란 학교교육의 많은 부분이 여전히 ‘교재’와 ‘부교재’ 같은 자료를 매개로 이뤄진다는 점에 착안, 자료를 활용하는 글쓰기의 다양한 모형을 교과와 연계하고, 이를 통해 학생들의 학습 역량을 발전시키려는 교육 전략을 의미한다. 특정한 자료에 기반하여 글쓰기 과제를 구성하거나, 일련의 자료들을 분석·종합해 글쓰기의 방식으로 구체화하도록 요구하는 것, 혹은 주제와 관련된 자료를 학습자 스스로 수집·선택할 수 있도록 쓰기의 기회를 제공하는 것들은 모두 자료기반 글쓰기의 구체적인 방식이 될 수 있다. 따라서 이러한 관점에서라면, 글쓰기 교육이 단순한 작문교육에서 머무는 것이 아니라, 또 다른 교과의 학습을 돕는 기초 학문으로서 여겨지

게 된다. 글쓰기의 과정에서 문식력(literacy)에 바탕을 둔 심화된 읽기 학습이 이뤄질 뿐만 아니라, 특정 교과의 학문적 담론에 대한 이해도 함께 높일 수 있다고 믿기 때문이다(공성수·이요안, 2017; 문선모, 1988; 장성민, 2016; Bridgeman & Carlson, 1984; Howard et al., 2010; Wolfe, 2011).¹⁾

특히 ‘요약하기(summary)’와 ‘바꿔쓰기(paraphrase)’는 자료기반 글쓰기 과정에서 활용할 수 있는 글쓰기의 핵심전략이라 할 수 있다. 인간의 인지학습에서 요약하기와 바꿔쓰기는 머릿속의 추상적인 개념을 언어적으로 형상화하는 중요한 방식이기 때문이다.

기령, 요약하기는 학습자로 하여금 자신이 읽거나 본 내용을 구체화할 수 있는 효과적인 방법이다. 요약하기의 과정에서, 학생들은 텍스트의 내용을 구조적으로 조직할 수 있을 뿐 아니라, 자기 자신이 쓴 요약문을 통해 스스로의 생각을 보다 더 확실하게 정리하게 된다. 더구나 무언가를 배운다는 것이 교재의 내용을 모두 암기하는 것이 아니라, 오히려 “중요한 정보들만 추출하여 기존 지식과 통합해 활용”하는 데 있다는 점까지 고려한다면(문선모·배한권, 1995), 요약 또는 요약하기가 실제 교육 현장에서 지니는 교육적 효과는 보다 클 수밖에 없다. 이와 유사한 맥락에서, 바꿔쓰기 또한 자료에 대한 깊은 이해를 가능하게 한다는 점에서 중요하다. 기본적으로 바꿔쓰기란 “원문에 대한 충실한 이해를 기반으로 자신의 언어를 동원해 자료에 대한 해석과 통찰을 지향하는 쓰기”이며, 동시에 “다양한 학술 자료들이 제공하는 앎을 대화적으로 탐색할 수 있도록 견인”하기 때문이다(이인영, 2015).

사실, 글쓰기는 그 어떤 교수학습 활동보다도 더 많은, 학습자의 능동적 참여를 요구한다. 교수자의 강의나 개념적인 이론을 통해서가 아니라, 쓰는 사람의 적극적인 사유와 실천을 통해서 글쓰기 활동이 이뤄지기 때문이다. 이것은 글쓰기 교육이 본질적으로 학습자 지향일 수밖에 없다는 사실을 알

1) ‘자료기반 글쓰기(Source-Based Writing)’에 관한 보다 상세한 개념과 이론적 기반에 대해서는 공성수·이요안(2017)을 참조.

려준다. 그러므로 본고의 관점에서 본다면, 요약하기와 바뀔쓰기는 학생들이 자신의 생각을 구체화하고 세련화하는 데 필요한 자기 주도적 학습의 효과적인 도구가 될 수 있다. 학생들에게 대상자료를 요약하고 바뀔쓰도록 요구하는 것만으로도, 학생들로 하여금 보다 더 능동적으로 사고하도록 유도할 수 있는 것이다.

이런 전제에서, 본고는 요약하기와 바뀔쓰기를 주제로 선행 연구의 성과를 검토하고(2장), 이를 바탕으로 실제 수업 현장에서 활용할 수 있는 자료 기반의 글쓰기 교수학습 전략을 구상할 것이다. 특히 이 과정에서, 학습자 중심의 글쓰기 교육을 가능하게 만드는 방안을 모색하고, 그 효과를 살펴보는 일은 본고의 중요한 목표라 할 수 있다(3-4장).

II. 개념 및 이론적 배경

1. 개념

요약하기(summary)는 주어진 자료를 최소한의 몇 문장으로 압축하고 그 안에서 자료의 가장 핵심적인 정보를 표현하는 글쓰기의 기술이다. 따라서 요약하기의 미덕이란 자료의 본 의미를 훼손하지 않고(완벽성) 요약하는 이의 편견이나 주관적인 입장에서 벗어나(객관성) 함축적인 문장을 통해 내용을 일목요연하게 전달(압축성)하는 것이라 할 수 있다(Behrens & Rosen, 1991).

물론 요약이 이처럼 성공적으로 이뤄지기 위해서는, 자료에 대한 정확한 분석과 이해가 선행되어야 한다. 자료의 독해를 통해 획득한 정보들 사이에서 핵심적인 항목과 부수적인 항목을 구분할 수 있어야 하며, 그렇게 분류한 요소들을 위계적으로 구조화할 수 있어야 한다. 자료의 정보를 일반화할

수 있는 능력도 필요하다. 요컨대 요약하기의 많은 과정은 인간의 고차적인 인지 능력과 연결되는 셈이다(Kintsch, 1989).

같은 맥락에서 바꿔쓰기(paraphrase)는 자료를 재구성해 자신의 언어로 재진술하는 사유 활동을 의미한다. 따라서 이러한 활동은 단순히 원본 텍스트에 있는 문장이나 단어의 위치를 재배치하는 데에 머무르지 않고, 핵심적인 항목들을 중심으로 일련의 정보들을 조직적으로 배열하고 맥락화하는 데에 이르게 된다. 또한 압축적인 표현을 통해 핵심을 전달하는 요약과는 달리, 바꿔쓰기의 목표는 내용을 보다 쉽고 구체적인 형태로 풀어서 설명하는 데 있다(Howard, 1995).

그러므로 교육학적인 측면에서 볼 때, 바꿔쓰기 교수전략은 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기의 모든 의사소통 과정에 통합적으로 영향을 미친다고 할 수 있다(Fisk & Hurst, 2003). 실제로 바꿔쓰기가 학생들의 자료 이해 능력에 상당한 영향을 미친다는 사실은 여러 연구를 통해 입증되고 있다. 이러한 연구에 따르면 바꿔쓰기는 학생들로 하여금 원(原)자료를 기존의 지식과 연결, 종합하도록 돕는 중요한 방법이다(Shugraman & Hurst, 1986). 학생들에게 자료와 상호작용할 수 있는 기회를 제공할 때, 텍스트에 대한 보다 깊은 이해와 고차적인 사고를 유도할 수 있기 때문이다. 요컨대 바꿔쓰기란 복잡한 사유의 활동을 통해 지식의 재구조화를 이루는 과정인 것이다(공성수·이요안, 2017).

결국 요약하기와 바꿔쓰기는 자료에 대한 기계적인 해독(解讀)이나 피상적인 독서에서 벗어나, 보다 심화된 이해와 분석을 가능케 하는 효과적인 교수학습의 전략이 될 수 있다. 요약하고 바꿔쓰는 활동을 통해 읽는 이로 하여금 보다 적극적인 독서의 방식을 강제하고, 이 과정에서 사고의 질적 전환을 이끌어낼 수 있기 때문이다. 그러므로 요약하기와 바꿔쓰기의 원리를 규명하고 그것을 어떻게 실제 교실에 적용할 것인가에 관해 논의하는 일은, 교육학적으로 중요한 문제가 된다. 단순한 글쓰기 기술로서가 아니라, 정보의 습득과 분류, 가공과 같은 인지 교수학습을 위한 핵심방안으로서, 그리고

다양한 교과와 이해와 학습에 응용할 수 있는 효율적인 교육 모듈로서 요약과 바퀴쓰기 활동을 활용할 수 있는 것이다.

2. 선행 연구 검토

1990년대 이후, 요약하기를 중심테마로 잡고 논의를 전개한 초기의 국내 연구로는 서혁(1994), 문선모·배한권(1995), 김재봉(1999) 등이 있다. 이들은 요약하기를 읽기 혹은 쓰기의 핵심적인 기술로 간주하고, 요약하기의 본질과 전략에 대해 논의를 진행한다는 점에서 작가는 요약하기의 연구, 크게는 작문교육의 역사라는 지점에서 중요한 위치를 차지하고 있다.

가령, 서혁(1994)은 요약하기를 연구의 중심테마로 삼고 있는 일종의 시론(試論)으로서, 용어의 의미에 대해 정의하고 국내외의 초기 이론들을 소개하고 있다는 점에서 그 의미가 있다. 요약하기를 텍스트 이해의 핵심적인 전략으로 간주하고 있는 그의 논의에서, 요약적 글쓰기는 “독자의 이해와 정보의 수용정도를 가시적으로 확인”하는 효과적인 수단이 된다. 교실현장에서 활용 가능한 교수학습의 중요한 전략으로 요약의 가능성을 언급한다는 점 역시 그의 논의에서 주목할 만한 부분이다.

문선모(1988)는 대부분의 학교 학습이 교재(教材)와 담화(談話)를 통해 이뤄진다는 점에 주목하고, 교재와 담화의 내용을 이해, 분석, 종합하기 위해 교재의 거시구조(macrostructure)를 활용하는 능력이 중요하다고 말한다. 이러한 관점에서, 문선모·배한권(1995)은 거시구조의 형성을 도와 교재 구조의 인식력을 향상시키기 위한 방법으로 요약하기의 훈련을 제안하고, 요약이 실제로 교재의 이해, 회상 등에 어떠한 영향을 미치는지를 실증적으로 검토한다.²⁾ 더 나아가, 문선모·배한권(2006)에서는 요약의 교육적 효과

2) 문선모·배한권(1995)의 경우, 교재 구조 훈련과 요약하기 훈련을 통해 교재 구조의 인식 능력을 높일 수 있다는 점을 구체적인 통계를 통해 증명한다는 점에서 중요하다. 실험을

를 검증하는데 집중했던 자신들의 논의를 보다 발전시켜, 두 가지 방식의 요약하기 훈련 프로그램을 제안하기도 한다.³⁾ 하지만 무엇보다도 이들(1995, 2006)의 논의가 가지는 중요한 의의는, 요약하기의 교육적 효과를 실증적으로 검토함으로써 이후의 국내 연구자들에게 요약하기의 연구 방향에 대한 일종의 시금석 역할을 하게 된다는 점이다. 단순히 요약하기의 전략이나 방법을 분석하는 것이 아니라, 그것이 학생들의 텍스트 읽기와 이해에 어떤 영향을 미치는지 다양한 지점에서 실증적 연구를 진행하고 있다는 것은 이들 논의의 중요한 특징이라 할 수 있다.

한편, 김재봉(1997)의 연구는 ‘요약하기’를 핵심 주제로 삼아 이론을 연구한 최초의 박사학위 논문이라는 점에서 의의가 있다. 그에 따르면, 요약은 “거시 규칙의 적용을 통해 텍스트의 정보를 상위 차원으로 상속시키는 의미의 재구성 행위”이다. 따라서 요약을 잘하기 위해서는 “중요 어휘의 의미 파악, 중심문과 보조문 파악, 생산자의 의도 파악, 재구조화, 추론, 논리적 연결 관계 파악” 등과 같은 다양한 개인의 능력이 동원될 수밖에 없다. 따라서 그의 논의에서, 학생들의 언어 사용 능력을 향상시키도록 텍스트의 요약 전략

통해 요약하기가 전체적인 교재의 이해와 정보 회상에 도움을 준다는 사실을 밝혀낸 이들의 연구는, 비교적 초기에 이뤄진 선구적인 논의라고 할 수 있다. 이들의 논의에서, 교재 구조의 인식력을 높이는 접근 방법으로 제시되는 내용은 다음의 것들이다—(1) 교재 내의 아이디어들의 조직에 대해 어떤 구체적인 표상 전략을 가르치는 전략(Armbruster et al., 1987), (2) 교재구조의 색인으로서 인쇄상의 단서를 사용하여 독자를 가르치는 전략(Taylor & Beach, 1984), (3) 몇 개의 정해진 구조 속에서 수업을 제공하는 전략(Barnett, 1984).

- 3) 여기에서 그들이 제안하는 요약하기의 훈련 방안은 크게 두 가지 방식으로 구분되며, 각각 교재 구조를 활용한 요약하기의 훈련과 시각적 보조 수단을 활용한 요약하기 훈련으로 요약된다. 전자는 “교재가 어떤 구조로 이루어져 있는지를 인식”하게 만들고 “교재를 요약하는 규칙을 지도하고 반복적으로 훈련”함으로써 학생들에게 요약하는 기술을 익히는 방식이며, 후자는 ‘지도작성(mapping)’, ‘지식지도화(knowledge mapping)’, ‘도식조직자(graphic organizer)’ 등의 시각 자료를 통해 학생들에게 요약하는 대상 자료에 대한 직관적인 이해를 가능하게 만드는 방식이다.

을 고민하는 일은 중요한 문제가 된다.⁴⁾

이들의 연구는 요약하기에 관한 보편적 성격을 규명하고, 그것이 가진 교육학적 의미를 논의의 중요한 대상으로 삼았다는 데 커다란 의의가 있다. 아직 요약하기가 글쓰기 교육의 중요한 연구 대상으로 여겨지지 않았던 상황에서 연구의 논점을 구체화함으로써, 이론적 토대를 마련하는 데 기여하고 있는 것이다.⁵⁾

한편 지금까지의 논의가 요약하기를 주로 초등교육과 관련하여 적용한 연구라면, 나은미(2009)와 김남미(2011)는 이를 대학교육에 적용시켰다는 점에서 주목할 만하다. 가령 나은미(2009)의 경우 대학별 교재에 포함된 요약 교육 방략을 살펴보고, 그것이 가진 문제점을 제기하는 방식으로 논의를 전개한다. 이 논문이 다른 논의와 특별히 차별되는 지점은, 요약이 대학의 학문 담화 공동체의 특별한 글쓰기 관습을 익히는 데 유용한 방식이라는 점을 지적한다는 점이다. 요컨대 전공 지식과 전공능력의 향상을 위한 글쓰기의

- 4) 보다 구체적으로, 그는 이러한 능력을 바탕으로 벌어지는 실제 요약의 방법이 크게 문장 요약과 단락요약의 방법으로 표면화된다고 말한다. 이때, 문장의 요약은 ① 주제-평언배열, ② 잉여적 수식어 삭제, ③ 비유어의 전환, ④ 요약하기의 순서를 거치게 되고, 후자는 ① 중심내용과 중요어휘 의미 파악, ② 생산자의 생각 알기, ③ 생산자의 생각을 전체적으로 재구조화하기, ④ 요약하기 순서로 구체화될 수 있다.
- 5) 그러나 초기 연구에서 논의를 전개하는 이론적 배경으로 서구의 작문이론을 그대로 차용하고 있다는 사실, 그리고 결국 그 논의가 이후의 연구자들에게서 그대로 인용되고 있다는 점은 한계라 할 수 있다. 논의의 전제로 사용되는 중요한 개념이나 이론들, 혹은 기본적인 요약의 규칙들은 사실상 서구 이론가들의 연구 결과와 크게 다르지 않다. 가령, 선행 논문에서 자주 발견되는 'Kintsch & van Dijk(1977)'의 요약에 관한 이론이나, 이들의 연구를 계승한 'Brown & Day(1983)'의 요약의 규칙들은 이후의 다른 연구자들에게서도 거의 달라지지 않는다. 특히 서혁(1994)에서 소개한 다음의 표는 이후 후속 연구자들의 논의에서 자주 인용되는 핵심적인 개념이다.

Kintsch & van Dijk(1977)	삭제 (Deletion)	일반화 (Generalization)	선별 (Selection)	구성 (Construction)
Brown & Day(1983)	복사-삭제 (Deletions)	상위분류 (Superordination)	주제문선별 (Topic Sentence Selection)	주제문창출 (Topic Sentence Invention)

방식으로 요약의 성격을 강조하고, 이를 통해 대학에서 이뤄지는 학문 활동으로서 요약의 중요성에 대해 언급하는 것이다. 그의 논의에 따르면, 이러한 중요성에도 불구하고 대학별 작문교육의 현실에서 ‘요약’을 교육하는 비중이 현저히 낮다는 것은 큰 문제라고 할 수 있다.⁶⁾ 이러한 문제의식을 바탕으로 요약하기의 구체적인 교육 방안을 제시한다는 점은 이 논문이 지닌 중요한 의의라 할 수 있다.

마찬가지로 김남미(2011) 역시 요약하기를 대학의 학문적 글쓰기라는 관점에서 분석한다. 그에 따르면, 대학에서 빈번하게 이뤄지는 요약적 글쓰기는 단순히 교재의 내용을 이해하는 차원을 넘어서 학생들의 인지 학습 전략으로서 활용될 여지가 있다. 읽기 자료에 포함된 정보를 선별하거나 추상화하는 과정은, 결국 “정보를 보다 응집성 있게 처리하는 전략”이며, 동시에 “정보를 명확하게 이해하고 오래 기억”하도록 돕기 때문이다. 따라서 이를 실현하기 위해서는 요약의 목표를 보다 상세하게 정리해야 한다. 과제 유형이나 목적, 자료 생산자(저자)의 의도에 따라 요약의 목표가 달라져야 한다는 것이다.⁷⁾

나은미(2009)와 김남미(2011)의 논의는 이처럼 이전의 선행 논의를 보다 더 심화시켜, 나름대로 한국의 대학 교육 여건에 맞는 요약하기의 단계별 규칙과 과제, 목표 등을 설정하기 위해 노력했다는 점에서 중요하다. 따라서

6) 나은미의 연구에 따르면, 대학에서 ‘요약’을 교재에 포함시킨 경우도 적지만(전체 10개 대학 교재 중 3개 대학), 그것을 가르치는 방식이 미미하거나 내용이 지나치게 간략하게 진술되고 넘어갈 뿐이라는 사실은 더 문제라고 할 수 있다. 교재의 구성 자체가 요약의 방법이나 전략에 대해 체계적으로 논의를 진행하지 못하고 있는 상황이기 때문이다. 나은미의 경우, 이 문제를 극복하기 위한 방안으로서 읽기와 쓰기라는 두 국면에 따라 달라 이뤄지는 요약하기의 활동과 전략을 제시한다.

7) 김남미가 제안하는 대학 학습자를 위한 요약문 쓰기 교수 방안에서, 핵심은 “거시구조의 시각화”라고 정의할 수 있을 것이다. 눈에 보이는 커다란 구조도를 통해 교재의 구조를 파악하도록 하는 것은 학생들의 상위 인지 사고에 도움을 준다는 점에서 대단히 유용해 보인다.

〈표 1〉 대학에서의 요약과 쓰기 활동의 실제(나은미, 2009; 김남미, 2011)

나은미(2009)			김남미(2011)
국면	단계	활동 및 과제	요약의 목표 및 과제
읽기	유형 파악	<ul style="list-style-type: none"> • 통독하기 • 주제, 유형, 톤의 파악 	<ul style="list-style-type: none"> • 주제문과 요약 • 전체 구조의 이해와 요약 • 핵심어와 요약 • 단락 관계와 요약
	구조 파악	<ul style="list-style-type: none"> • 부분별 읽기 • 구조파악 	
	내용/표현 파악	<ul style="list-style-type: none"> • 단락별 읽기 • 핵심어 및 주제어 찾기 	
	정리	<ul style="list-style-type: none"> • 흐름 정리하기 • 연결 접속 표현 찾기 	
쓰기	구조화	<ul style="list-style-type: none"> • 구조화하기 • 내용의 배열 	<ul style="list-style-type: none"> • 다른 사람의 견해를 기술하는 방법 • 절제된 요약문 기술의 방법 • 일반적 글쓰기와 요약문 기술의 차이
	내용 전개	<ul style="list-style-type: none"> • 내용 쓰기, 연결 	
	퇴고	<ul style="list-style-type: none"> • 점검(맞춤법, 표현 등) 	

〈표 1〉에서처럼, 이들 논의의 주요한 지점들을 정리하는 일은 의미 있는 작업이 될 것이다.

요약하기에 관한 비교적 최근의 논의로는 윤준채(2009), 정중성(2011), 허선익(2013), 송지연(2015)을 들 수 있다. 윤준채(2009)는 요약하기 전략 지도가 초중고 학생들에게 미치는 영향에 관한 지금까지의 논의를 메타적으로 분석했다는 점에서 독특하다. 요약의 효과에 대한 기존 연구자들의 논의를 재분석한 이 논의는 다량의 표본을 연구 대상으로 삼았다는 장점이 있다. 그는 논의를 통해 요약하기 읽기 전략을 가르치는 것이 한국 학생들의 글에 대한 이해를 높인다는 사실, 특히 “텍스트의 거시 구조에 대한 기억 표상을 형성시켜 해당 텍스트에 대한 읽기 이해를 촉진”시킨다는 사실을 재확인한다.

한편, 정중성(2011)은 초등학교 국어교과서에 포함된 요약하기 학습 내용을 확인하고 평가하는 과정에서 Hare & Borchardt(1984)가 제안한 요약하기의 규칙을 기본적인 분석의 틀로 활용한다. 그에 따르면, 요약하기는 다음의 다섯 가지 규칙 ① 중요내용 찾기, ② 관련어 통합, ③ 관련 문단 통합,

④ 중심문장 활용, ⑤ 요약문 다듬기를 통해 이뤄지며, 이것은 수업의 과정에서 구체적인 지도 방안과 연결될 수 있다. 정중성의 연구가 설명문에 집중된 데 반해, 허선익(2013)의 경우 논의의 대상을 논설문으로 한다는 점에서 구별된다. 고등학생의 요약문을 대상으로 분석하고 있는 이 연구에 따르면, 학생들의 글에서 사용되는 요약하기의 전략은 삭제와 선택, 영규칙, 일반화, 구성의 순서로 자주 나타난다. 반대로, 정교화와 재구성하기의 빈도가 학생들의 글에서 상대적으로 낮게 나타난다는 사실은 기존의 요약하기 수업이 가진 문제점으로 지적된다.⁸⁾

송지연(2015)의 경우, 요약문 쓰기가 독서의 결과물이면서 동시에 작문(作文) 활동의 출발점이 될 수 있다는 점에 착안, 독서와 작문의 통합 교육을 지향하는 요약문 쓰기 프로그램을 제안한다. 특히, 설명문과 논설문의 요약하기에만 집중되어 왔던 기존의 논의에서 벗어나, 장르별로 다른 요약하기의 수업을 제안한다는 점은 어느 논의와도 차별화된 지점이다. 그는 장르별 요약하기의 전략이 존재한다는 관점에서, 수필, 책, 논문, 다큐멘터리와 영화 등에 관한 요약문 쓰기의 방법과 효과가 모두 달라져야 한다고 주장한다. 비록 장르별 요약하기의 각기 다른 방식이 구체적으로 드러나지 않았다는 점은 아쉽지만, 이는 후속 논의를 통해 지속적으로 이야기될 수 있는 부분이다. 설명적 글쓰기나 논설 형식의 글쓰기와 같은 비문학 텍스트를 중심으로 이뤄진 이전의 연구와 달리, 장르의 문제를 언급했다는 점, 그리고 요약하기의 평가기준을 제시했다는 점은 이 논문이 지닌 중요한 의의라고 할 수 있다.

지금까지의 논의가 요약하기의 전략과 효과에 대한 것으로 주로 국어교육학이나 글쓰기 교육의 차원에서 이뤄진 연구들이었다면, 다음에서 논의할

8) 허선익(2013)은, 지금까지의 대부분의 연구가 ‘요약 규칙’을 읽기와 쓰기의 통합으로 상정했던 데 반해, (1) 자료에 대한 이해와 읽기의 과정과 (2) 내용을 한 편의 글로 산출하는 쓰기의 과정으로 구분, ‘요약을 위한 규칙’과 ‘요약글의 산출을 위한 규칙’으로 구분했다는 점에서도 차별점이 있다. 요컨대 자료를 읽고 머릿속에서 내용을 축약하는 과정과 그것을 한 편의 요약문으로 구체화하는 과정을 구분한 것이다.

‘바뀌쓰기’에 대한 연구는 심도 있는 연구가 제대로 이뤄지지 못하고 여러 분야의 연구자들에 의해서 산발적으로 이뤄지고 있는 상황이다.⁹⁾

바뀌쓰기에 관한 초기의 언급으로 이성만(1998)이 있다. 그에 따르면, 바뀌쓰기는 “일상적인 커뮤니케이션에서 필수적인 생산 전략이자 이해 전략”으로서, “언어의 표준화와 개념 정의”에 이용되기도 하고 “텍스트의 의미를 분석하고 해석하는 중요한 도구”로 사용되기도 한다. 청자(수용자)가 화자(발신자)의 생산의도를 재구성하기 위하여 가장 효과적으로 사용할 수 있는 방식이 바로 바뀌쓰기인 것이다.¹⁰⁾ 결국 그의 논의는 텍스트 언어학적인 관점에서, 통사나 의미, 혹은 화용론적 차원의 바뀌쓰기 양태와 구조를 해석해 놓은 연구라 할 수 있다.

바뀌쓰기의 이론을 보다 교육학적인 관점에서 바라보고, 이를 구체적인 교수방법으로 활용하기 위해 시도한 논문으로는 현남숙(2014), 정혜연(2014), 김미영(2016), 홍정민(2017) 등이 있다. 우선, 현남숙(2014)의 연구는 과학기술의 대중적 소통의 방법으로 바뀌쓰기 교육을 제안한다는 점에서 흥미롭다. 그동안 대학에서의 과학글쓰기 교육이 주로 실험보고서나 논문을 작성하는 데 집중해 왔다는 문제의식에서 출발한 이 논문은 어려운 과학내용을 보다 많은 사람들이 이해할 수 있는 쉬운 언어로 바꿀 수 있는 능력이 필요하다고 말한다. 따라서 이 경우 바뀌쓰기는 학습자 개인의 내적인 학습의 도구로서보다는, 오히려 타인과의 의사소통 상황에서 유용한 기술이 된다.

9) 다만 기존의 ‘바뀌쓰기’에 대한 연구가 최근 3~4년 동안 집중 발표되고 있다는 점은 고무적이다. 바뀌쓰기가 가지고 있는 교육적 효과에 대해 연구자들이 비로소 관심을 기울이기 시작했음을 보여 주기 때문이다.

10) 대화와 같은 커뮤니케이션 상황에서, 바뀌쓰기가 어떤 방식으로 나타나는지를 규명하는 그의 논의에 따르면, 자기가 듣고 이해한 것을 화자에게 재확인하기 위해서 사용하거나, 말하는 이가 대화과정에서 오해가 일어났음을 인식했을 때 자신의 진술을 다르게 표현하는 것 등이 모두 바뀌쓰기에 해당한다. 즉, 커뮤니케이션의 과정에서 텍스트의 역할이 중요해지면서, 텍스트의 해석과 이해의 중요한 수단으로서 바뀌쓰기의 기능이 재조명되었다고 보는 것이다.

정혜연(2014)의 경우, ‘paraphrase’를 ‘표현바꾸기’로 정의하고, 이를 통역연습에서의 ‘동의어 연습’과 같은 맥락에서 설명한다. 바꿔쓰기를 모든 언어 단위(어휘, 어구, 어절, 문장, 텍스트) 차원에서 이뤄지는 큰 행위로 간주 하며, 이것이 궁극적으로는 큰 틀의 의미변화(정보량의 변화)를 동반하게 된다는 사실을 분석하는 것이다. 그에 따르면, 바꿔쓰기는 표층적으로 ‘대체, 재배치, 첨가, 삭제, 분리, 연결’의 방식으로, 심층적으로는 주로 ‘요약과 풀기’의 방법으로 이뤄진다. 또한 이것은 각각 정보량의 증감, 관점의 변화, 응집성의 변화라는 효과를 낳는다.¹¹⁾ 논의의 연장선에서, 홍정민(2017)은 전문번역 능력 향상을 위한 한국어 수업에서 바꿔쓰기 연습의 유용성을 고찰한다. 바꿔쓰기를 고급 한국어 수업에서 적용하고 있는 이 연구는, 원자료의 이해의 측면과 용어 사용의 측면에서 발생하는 오류를 요약, 바꿔쓰기 등의 차원에서 분석한다.

김미영(2016)의 경우, 외국인 학생을 대상으로 하는 한국어 수업, 그중에서도 특히 정보 활용 글쓰기에 나타난 ‘바꿔쓰기’의 전략을 분석한다. 대학에서 학문을 목적으로 한국어를 배우는 학생들에게 언어기술을 익히는 일은 다양한 학문적 기능을 수행하기 위한 기본적인 능력이다. 따라서 이런 학생들에게 학술적 글쓰기의 기초 교육은 중요하며, 그를 위한 하나의 방안으로

11) 정혜연(2014)의 논의의 핵심적인 부분을 하나의 표로 정리하면 다음과 같다.

유형	내용	효과	
표층적 변화	대체	• 하나의 어휘, 어구, 어절이 같거나 비슷한 의미로 대체된다.	언어역/응집성 변화
	재배치	• 어휘, 어구, 어절의 순서가 바뀐다.	관점/응집성 변화
	첨가	• 최소한 어휘 이상의 언어 단위가 추가된다.	정보량 증가
	삭제	• 최소한 어휘 이상의 언어 단위를 생략한다.	정보량 감소
	분리	• 복합문의 어절이 독립된 문장으로 분리된다.	응집성 변화
심층적 변화	연결	• 두 문장이 한 문장으로 연결된다.	응집성 변화
	요약	• 내용을 축약한다(삭제나 해석이 가미)	정보량 감소
	풀기	• 내용을 풀어 표현하는 행위다(해석이 가미)	정보량 증가

바뀌쓰기 교육이 제시될 수 있다. 특히 이 논문의 경우, 외국인 학습자들이 실제로 사용하는 바뀌쓰기의 기술이 무엇이고 그 과정에서 어떤 오류가 발생하는지 구체적으로 살핀다는 점에서 주목할 필요가 있다.

지금까지 요약하기와 바뀌쓰기에 관한 기존의 국내 연구이론들을 빠짐 없이 살펴보았다. 비록 많은 수는 아니지만, 기존의 연구들은 요약하기와 바뀌쓰기가 가진 교육적 효과를 인지한 상태에서 나름대로 의미 있는 연구 성과를 거두고 있다. 이들 선행 연구들은 글쓰기의 핵심 요소로서 요약과 바뀌쓰기 활동이 궁극적으로는 학습자의 인지활동이나 학습활동 등에 영향을 미치고 있다는 사실을 보여 준다. 다만, 기존 논의들에서 외국 학자들의 연구를 거의 그대로 인용하거나, 그들의 이론을 별다른 문제의식 없이 논의의 토대로 삼았던 점은 한계로 지적될 수 있다. 또한 요약하기와 바뀌쓰기에 관한 대부분의 연구가 몇 개의 한정된 논제에 집중되어 있다는 사실도 문제적이다.¹²⁾

그러나 본고의 관점에서 볼 때 무엇보다 큰 문제는, 실제 교육 현장에서 활용할 수 있는 교수방법에 대해서 연구한 경우가 매우 드물다는 사실이다. 원론적인 차원에서 요약하기와 바뀌쓰기의 이론과 전략, 개념적 지식을 가르치는 논의들이 대부분을 차지할 뿐, 그러한 내용을 어떻게 교실에서 구현할 것인가에 대한 문제는 제대로 논의되지 못한 것이다. 가령, 요약하기에 관한 기존의 연구들은 대부분 요약의 중요한 기술로서 ‘일반화, 삭제, 선별(선택), (재)구성’ 등의 방책을 들고 있지만, 실제로 이것을 학생들에게 어떻게 교육할 것인지에 대해서는 제대로 논의하지 않고 있었다. 때로는 요약하기의 지

12) 요약하기, 바뀌쓰기와 관련한 석사 학위논문들은 이 장에서 행한 선행연구에 포함시키지 않았다. 그것은 논의의 질에 대한 문제라기보다는, 대부분의 논의들이 거의 비슷한 내용을 그대로 반복하고 있었기 때문이다. 이들 학위논문들은 대부분 몇 개의 선행 논문들을 바탕으로 그것의 효과를 다시 검증함으로써 같은 논의를 재생산하는 경향이 있었다. 물론 이러한 연구 역시 나름대로의 중요성을 가지고 있지만, 그럼에도 불구하고 대다수의 연구가 몇 개의 연구 방향에만 집중된다면 논의의 다양성은 상대적으로 약화될 수밖에 없다.

식을 강의를 통해 일방적으로 가르치고, 그렇게 배운 이론적 지식으로 글쓰기를 연습하는 것 외에는 다른 교수법을 따로 제시하지 않는 경우도 많았다.

하지만 글쓰기 교육이 기본적으로 학습자 중심의 교육이어야 한다는 점을 고려하면 이처럼 강의 중심으로 글쓰기의 이론을 설명하는 방안은 여러 가지로 이롭다. 학생들이 스스로 문제를 인식하고 자신의 글을 수정할 수 있는 계기를 만들어 줄 수 없기 때문이다.

자기 주도적 학습의 도구로서 글쓰기가 가진 장점을 제대로 활용하지 못할 때, 글쓰기 수업은 지루하고 피하고 싶은 시간이 될 수밖에 없다. 단순한 교수자 중심의 지식 전달 교육에서 벗어나, 학습자 중심의 쓰기 활동을 유도하는 교수학습의 전략은 그러므로 더욱 중요하다. 학생들이 주어진 과제를 직접 해결하는 과정에서 자료의 의미를 더 깊이 이해하고, 그것을 자신의 언어로 풀어내도록 유도해야만 하는 것이다.¹³⁾

III. 수업 모형 설계

서두에서 언급했던 것처럼 본 프로그램은 자료기반 글쓰기를 통해 학생들의 읽기와 쓰기 통합교육을 성취하고, 이 과정에서 학습자가 학업에 필요한 다양한 능력을 스스로 기르도록 하는 데 큰 목표가 있다. 단순한 작문교육 차원에서 글쓰기에 접근하는 것이 아니라, 학생들의 학업 능력을 향상시

13) 이런 맥락에서, 요약의 방식이 글의 종류, 장르의 특성에 따라 모두 다를 수 있다고 말하는 송지연(2015)의 논의나, 다양한 자료를 통합적으로 활용하는 능력에 대해 규명하고자 시도하는 장성민(2015)의 논의는 주목할 필요가 있다. 또한 비록 요약하기 혹은 바뀐글쓰기를 대상으로 직접적인 논의를 하고 있지는 않지만, '직접인용' 혹은 '간접인용'의 양상을 면밀히 고찰하고 있다는 점에서, 박수자(2009)의 논의도 시사하는 바가 크다. 직접인용과 간접인용의 형태로 이뤄지는 인용의 양상이 실제로는 요약하기와 바뀐글쓰기 활동의 많은 부분을 공유하기 때문이다.

키거나 혹은 그들의 인지학습 능력에 도움이 될 수 있도록 글쓰기 교육의 효과를 극대화하려는 것이다.

따라서 본고에서 제시하는 수업모형은 학습자의 인지발달 단계를 고려한 교육 목표를 설정하고, 이를 구체적인 요약하기와 바퀴쓰기 활동으로 연결시킨다는 점에서 기존의 수업 모형과 구분된다. 대부분의 학생들이 자료를 이해하는 과정에서 겪게 되는 일반적인 생각의 흐름을 살피고, 각 단계별로 대응하는 요약하기와 바퀴쓰기의 실현 가능한 목표를 제안하는 것이다.

또한 본 프로그램은, 특정한 이론 지식을 먼저 전달하는 교수자 중심의 수업에서 탈피, 학생들이 문제를 해결하는 동안 자연스럽게 요약과 바퀴쓰기의 기술을 터득할 수 있도록 사전에 충분히 계획된 과제와 과업을 제공한다는 점에서도 구별된다. 물론 앞서 논의한 요약하기와 바퀴쓰기의 연구들은 본 프로그램의 이론적 토대로 활용될 것이며, 과제들은 특정한 의도를 달성할 수 있는 교수학습의 전략 속에서 설계될 것이다.¹⁴⁾

1. 단계별 학습 목표와 내용

본 프로그램의 중요한 특징 중 하나는, 학습자의 인지학습 과정을 글쓰기 수업에 접목한다는 점이다. 이를테면 본고가 상정하고 있는 (1) 핵심어(Keyword)와 주제(Theme)의 발견, (2) 어휘와 내용의 이해, (3) 자료 이해의 심화, (4) 자료의 맥락화(Contextualization), (5) 복합 리터러시(Multimodal Literacy)의 강화라는 단계별 주제들은, 결국 학생들이 자료를 읽고 이해하

14) 다만 본 프로그램의 경우, 수업에서 사용되는 전략이나 내용들이 주로 대학생 글쓰기를 대상으로 했다는 점에 유의할 필요가 있다. 본 논문에서 제시되는 각 항목들은 기본적으로 대학생 수준의 학습자를 대상으로 논의를 진행하고 있다. 따라서 후속 연구에서, 본고에서 논의된 교육 원리, 단계별 학습 목표와 내용들을 중고등학교의 교수학습 전략으로 적용하는 방법을 고안하는 것도 의미 있는 작업이 될 것이다. 학습자의 특성과 수준에 맞도록 구체적인 교수학습 방안을 고안·적용함으로써 논의의 결과를 확장할 수 있을 것이기 때문이다.

며 그에 대해 비판적으로 사고하는 일련의 과정에 해당한다. 이때, 각각의 주제들은 그에 해당하는 구체적인 학습 목표와 연결되며, 또한 그것은 요약하기와 바퀴쓰기의 활동을 통해 단계별로 구체화된다. 글쓰기의 과정에서 학생들은 자연스럽게 자료에 대한 보다 심화된 이해로 나아가게 되고, 궁극적으로는 글쓰기의 다양한 기술들 또한 자기의 것으로 내재화하게 된다. 이를 조금 더 상세히 설명하면 다음과 같다.

1) 핵심어(Keyword)와 주제(Theme)의 발견

자료 안에 놓여 있는 핵심적인 용어를 발견하고, 키워드를 중심으로 자료의 내용을 일목요연하게 정리하는 것은 이 단계 학습의 목표다. 이 단계의 학생들은 특정한 자료를 읽고 핵심어와 주제를 발견할 수 있는 능력을 습득해야만 한다. 요컨대 자료를 읽고 그 의미를 정확하게 해석하며, 요약하기의 기술을 이용해 그것을 구체적인 문장의 형식으로 만드는 일은 여기에서 중요하다.

따라서 자료의 내용을 몇 개의 제한된 어휘와 글자로 요약할 수 있는 글쓰기의 능력은 이 과정에서 효과적으로 사용될 수 있다. 자료를 요약하는 동안, 학생들은 자료의 가장 핵심적인 내용을 파악하게 될 뿐만 아니라, 복수(複數)의 자료 사이에서 특별한 의미의 망을 발견할 수도 있게 된다.

2) 어휘(Terminology)와 내용(Content)의 이해

자료에 포함된 어휘들의 정확한 뜻을 파악하고, 용어들 사이에 위계를 만드는 능력을 기르는 것은 이 단계 학습의 핵심적인 목표다. 흔히 텍스트의 거시구조로 일컬어지는 자료 내부의 위계구조를 이해하고, 그것들을 다시금 몇 개의 문장으로 재구조화할 수 있어야 하는 것이다. 따라서 핵심어를 비롯한 주요 용어들이 어떻게 결합되는지를 이해하거나, 단락들이 어떤 관계에 있는지 파악하는 것은 중요하며, 그것들을 자유롭게 재배열해 문장을 구성할 수 있는 능력 또한 필수적이다.

사실, 자료를 읽은 학생이 그 내용을 이해하는 과정은, 타인의 언어를 자기 자신의 언어로 치환하는 과정이나 다름없다. 만일 어느 학생이 복잡한 자료를 몇 개의 간결한 문장으로 정리할 수 없다면, 그것은 자료를 제대로 이해하지 못했기 때문일 가능성이 높다. 결과적으로 교수자의 입장에서 본다면, 학생들로 하여금 자료의 내용을 간접인용하게 하는 것만으로도 그들의 자료에 대한 이해의 정도를 기늠할 수 있다. 자료에 대한 정확한 이해 없이는 그것을 바꿔쓰는 일 역시 성공할 수 없기 때문이다.

3) 이해의 심화 및 분석(Analysis)

이것은 자료의 축어적 의미, 혹은 개념적 지식에 대한 기억과 습득의 차원을 넘어, 자료의 가치와 의미에 대해 분석하고 평가할 수 있는 단계라 할 수 있다. 자료에 대한 철저한 이해를 바탕으로 그것을 자기 자신의 사유 속에서 확대 적용하는 단계인 셈이다. 이 경우, 학습자의 머릿속에서는 비판적이고 추론적인 고차적 사유 활동이 주로 이뤄지게 된다.

바꿔쓰기는 이 과정에서 효과적인 학습의 방안으로 활용될 수 있다. 다른 이의 생각을 자신의 언어로 읊기는 과정에서 심화된 이해에 도달할 수 있을 뿐만 아니라, 그에 대한 주관적인 평가도 비로소 만들어질 수 있기 때문이다. 글쓰기 교육의 차원에서 바꿔쓰기가 단순한 내용의 짜깁기가 아니라, 주어진 정보를 바탕으로 새로운 가치를 생산하는 과정을 의미하는 까닭 또한 바로 여기에 있다.

4) 자료의 맥락화(Contextualization)

자료나 정보의 이해가 단순한 학습이나 기억의 차원에 머무르지 않고 보다 상위의 인지 활동으로 전이되기 위해서, 자료의 내용을 다양한 맥락들과 연결시킬 수도 있어야 한다. 오늘날 정보의 의미는 사회적, 문화적, 담론적, 장르적 상황과 같은 수많은 다양한 맥락 속에서 구성되는 경향이 있다. 정보 그 자체가 아니라, 정보가 생성되고 해석되는 방식, 그리고 그와 같은

〈표 2〉 단계별 교육 목표 및 내용

학습 단계	학습 주제	학습 목표 및 내용
1단계	핵심어(Keyword)와 주제(Theme)의 발견	1. 자료를 읽고 핵심어(keyword)를 찾아낼 수 있다. 2. 핵심 용어의 의미를 정의할 수 있다. 3. 핵심어를 중심으로 자료의 내용을 요약할 수 있다. 4. 자료의 주제를 1~2 문장으로 요약할 수 있다.
2단계	어휘(Terminology)와 내용(Content)의 이해	1. 중요 용어들의 의미를 풀어서 요약적으로 설명할 수 있다. 2. 용어들의 유의어를 찾아낼 수 있다. 3. 핵심어와 개별 용어들의 위계관계를 파악할 수 있다. 4. 자료의 내용을 간접인용의 형식으로 바꿔 쓸 수 있다.
3단계	이해의 심화 및 분석(Analysis)	1. 자료의 모든 내용을 정확하게 이해할 수 있다. 2. 중심 문단과 뒷받침 문단의 역할을 이해할 수 있다. 3. 자료의 내용을 자신의 언어로 바꿔 쓸 수 있다.
4단계	자료의 맥락화 (Contextualization)	1. 자기가 이해한 내용을 다른 사람에게 풀어서 설명할 수 있다. 2. 자료의 내용을 특정한 장르의 맥락에 맞게 응용할 수 있다. 3. 문종(文種)에 따른 글쓰기의 특성을 알고, 바꿔 쓸 수 있다.
5단계	복합 리터러시 (Multimodal Literacy)의 강화	1. 문자 텍스트 이외의 다양한 텍스트의 내용을 이해할 수 있다. 2. 자신의 논리를 강화하기 위해 필요한 다양한 자료를 활용할 수 있다. 3. 요약하기와 바꿔쓰기를 활용해 자료의 내용을 재구성할 수 있다.

의미의 망을 파악할 수 있는 통찰력이 중요한 것은 바로 이 때문이다.

따라서 자료기반 글쓰기의 방안으로서 요약과 바꿔쓰기 활동은 다양한 자료를 서로 엮고, 그것을 바탕으로 또 다른 정보를 재생산하는 데까지 도달해야만 한다. 물론 그렇게 생산한 정보를 다른 이에게 성공적으로 전달하기 위해서 특별한 글쓰기의 전략이 요구될 수도 있다. 결국 이 단계에서의 글쓰기란, 독자의 지적, 정서적 공감을 자극할 수 있는 적극적인 소통과 공감의 수단이 되는 것이다.

5) 복합 리터러시(Multimodal Literacy) 강화

매체 기술의 발달은 사람들에게 이전과는 전혀 다른 종류의 의사소통 활동을 요구한다. 말이나 글과 같은 한정된 매체로 정보를 공유하던 시대에서 벗어나, 다양한 유형의 매체 언어들이 빠른 속도로 전달되는 시대로 전환되었기 때문이다. 따라서 다양한 매체가 복합되어 존재하는 텍스트들을 읽

고 그것을 성공적으로 활용할 수 있는 능력으로서, 복합 리터러시의 획득은 중요한 문제가 된다.

학생들의 입장에서, 논리를 강화하기 위해 다양한 매체 자료를 활용할 수 있는 능력은 필수적이다. 글만으로 표현하기 어려운 생각을 시각적 이미지를 활용해 대신 전달하거나, 그래프나 도표 같은 통계자료를 인용해 자신의 생각을 뒷받침하는 일들은 이제 현대인들에게 꼭 필요한 능력이 되었다. 다매체 시대의 글쓰기 교육이란 단순히 문자 텍스트를 생산하고 소비하는 활동이 아니라, 다양한 매체언어의 감수성과 활용 역량을 배울 수 있는 역할까지 수행해야 하는 것이다.

2. 차시별 과제와 교수학습의 전략

자료기반 글쓰기 활동이 학생들에게 진정 의미 있는 시간이 되기 위해서는, 그 과정에서 지식과 정보를 내재화할 수 있는 현실적인 계기를 마련해 줄 필요가 있다. 따라서 본고에서 제안하는 요약과 비췌쓰기의 수업 모형은 특정한 유형의 자료와 과제를 통해 학생들이 자기 주도적으로 자신의 문제를 해결할 수 있도록 고안된다. <표 3>에서 제시한 차시별 과제활동은 이와 같은 목표를 실제 교실 현장에서 실현할 수 있도록 설계되어 있다. 여기에서 각각의 과제 활동별로 제공된 교수학습 전략은, 학생들로 하여금 쓰기의 과정에서 자신의 문제점을 자연스럽게 자각하게 만들 뿐만 아니라, 동시에 그에 대한 해결 방안을 찾을 수 있도록 만들어진다.

이 프로그램은 과제 해결을 위한 일련의 과정을 거치는 동안 학생들의 실제 글쓰기 역량을 기를 수 있을 뿐 아니라, 자료를 활용하고 이해하는 능력도 함께 기를 수 있다는 장점이 있다. 또한 단순히 글쓰기 이론을 교수자가 강의를 통해 전달하는 방식이 아니라, 요약하기와 비췌쓰기가 무엇인지 깨달을 수 있도록 조직된다는 점도 중요하다.

각 차시별로 제공되는 과제들은 크게 몇 가지 형태로 유형화될 수 있으

(표 3) 차시별 과제활동과 교수학습 전략

차시	과제 활동	교수학습 전략
1차시	<ul style="list-style-type: none"> • 자료를 읽고 요약하기 • 자료들을 통합해 요약하기 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 자료를 정해진 글자 수 이내로 요약하게 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 150자, 200자, 300자 등으로 요약한다. 2. 복수(複數)의 자료를 제공한다. <ul style="list-style-type: none"> - 다양한 관계에 있는 자료를 여러 개 내열한다. - 인과관계/개념과 사례/유사관계/반례/대립관계 등 3. 자료들 사이의 특정한 관계를 찾게 한다. 4. 자료들의 공통적인 키워드를 찾게 한다. 5. 용어들의 의미, 유사어와 반의어를 정리하게 한다.
2차시	<ul style="list-style-type: none"> • 자료들을 읽고 요약하기 • 간접인용문 만들기 • 자료 내용 평가하기 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 자료를 정해진 문장의 수로 요약하게 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 1문장, 2문장, 3문장 이내 2. 요약문의 각 문장에 역할을 부여한다. <ul style="list-style-type: none"> - 1번 문장은 개념정의, 2번 문장은 간접인용, 3번 문장은 평가 등 3. 자료의 내적 논리가 구성되는 방식을 확인한다. 4. 단락 간의 관계를 확인하고, 재구성하도록 유도한다. 5. 자료의 내용을 자신의 언어로 재구성하도록 유도한다. 6. 자료의 내용을 자신의 관점에서 평가하게 해 본다.
3차시	<ul style="list-style-type: none"> • 자료의 내용을 바꿔쓰기 • 쉬운 말로 설명문 쓰기 • 동료와 서로 평가하기 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 자료의 내용 중 일부분을 선택하게 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 좋았던 부분, 어려운 내용, 감동적인 문장 등 - 반드시 자료의 출처를 명기하게 한다. 2. 일정한 수준의 독자를 상정하게 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 친구를 대상으로, 고등학생 독자를 대상으로 등 - 가능한 자신과 비슷하거나 조금 수준이 낮은 독자를 대상으로 만들게 유도한다. 3. 분량에 제한을 두지 않는다. 4. 설명문의 형식으로 바꿔쓰게 한다. 5. 실제로 동료 독자에게 보여 주고 서로 평가하게 한다.
4차시	<ul style="list-style-type: none"> • 장르를 바꿔쓰기 • 글의 형식을 바꿔쓰기 • 매체를 바꿔서 써 보기 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 자료의 내용 중 일부분을 선택하게 한다. 2. 자료의 내용을 새로운 장르로 바꿔쓰게 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 기사문, 수필, 논설문, 만화, 칼럼, 동화 등 3. 먼저 교재내용을 확실히 이해하고, 그것을 글에 충분히 녹여내게 유도한다. 4. 모범적인 사례(롤모델)를 보여 준다. 5. 다시 쓰는 텍스트의 장르를 분명하게 설정한다. 6. 독자의 대상을 분명하게 표시하도록 한다. 7. 분량에 제한을 두지 않는다. 8. 인용한 내용에 대해 참고 문헌을 달도록 한다. 9. 동료의 글을 다시 바꿔 써 보게 한다.
5차시	<ul style="list-style-type: none"> • 글 자료를 이미지로 만들기 • 이미지 자료를 글로 요약하기 • 이미지 자료를 글로 설명하기 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 교재의 내용에서 발견한 시각 자료를 선택하게 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 삽화, 일러스트, 도표, 그래프, 그림, 사진 등 2. 시각 자료의 주제를 요약문으로 정리하게 한다. 3. 시각 자료의 제목을 새로 만들어 바꿔 써 보게 한다. 4. 시각 자료를 설명문의 형식으로 풀어써 쓰게 한다. 5. 자료의 내용을 확실히 이해하고, 그것을 글에 충분히 녹여내도록 유도한다. 6. 글 자료를 이미지로 만들도록 해 본다.

며, (1) 자료 요약하기, (2) 복수의 자료를 통합해 요약하기, (3) 간접 인용문 만들기, (4) 자료 내용 평가하기, (5) 내용 바꿔쓰기, (6) 설명문으로 바꿔쓰기, (7) 장르 바꿔쓰기, (8) 매체언어를 바꿔쓰기 등은 그와 같은 유형의 사례들이라 할 수 있다. 물론 각 과제 유형은 보다 세분화된 교수학습 전략에 의해 뒷받침되거나 구체화된다. 예를 들어, ‘자료의 요약’은 핵심어의 요약 설명, 내용의 요약, 혹은 유사어와 반의어로 대체하기 등의 활동으로 세분될 수 있으며, ‘장르 바꿔쓰기’는 자료의 형식을 다른 장르 형식—기사문, 수필, 칼럼, 동화 등—의 글이나 혹은 전혀 다른 매체 언어—만화, 그림, 사진, 동영상 등—로 바꿔 보는 활동으로 대체될 수 있다. 각각의 과제와 전략이 일종의 모듈처럼 존재함으로써, 수업 상황에 맞게 적당한 과제를 제공할 수 있는 것이다.

물론 차시가 진행될수록, 요약과 바꿔쓰기의 기술은 조금 더 심화 발전되고, 과제 수행을 거치는 동안 자료에 대한 이해도 더욱 깊어질 수 있다. 이를테면, ‘문화’라는 주제로 수업을 할 때, 1차시에서 주는 자료가 개념의 정의에 집중된다면, 2차시에는 서로 다른 관점의 자료들을 비교하게 할 수 있으며, 5차시에는 영상이나 그림을 활용해 자신의 주장을 뒷받침하게 만들 수도 있다. 그러므로 본 프로그램이 바탕을 두고 있는 무엇보다 중요한 교육적 전제는, 글쓰기를 통해 학생들의 인지 활동을 보다 상위의 고차적인 사유의 활동으로 전이(轉移)시킬 수 있다고 믿는 일이다.

요컨대 본고에서 제안하는 수업의 모형은 학생들의 머릿속에서 이뤄지는 추상적인 사유의 과정을 글쓰기를 통해 구체화함으로써, 그들의 사유에 보다 질적인 변화를 유도할 수 있다고 생각한다. 요약하기와 바꿔쓰기라는 글쓰기의 핵심 요소가 실제로는 학습자의 생각의 기술을 고도화함으로써 보다 의미 있는 변화로 이끌어갈 수 있도록 기획되고 있는 것이다.

IV. 평가 준거 및 사례 분석

1. 분석 대상 및 평가 기준

이 장에서는 본고에서 제안한 수업 모형을 실제 수업에 적용하고, 그 결과를 분석한다. 자료기반 글쓰기의 구체적인 교수학습 전략으로서 본고가 제안하는 수업모형은 크게 (1) 자료의 핵심어를 찾아 요약하기, (2) 자료를 통합하여 요약하기, (3) 자료의 내용을 바꿔쓰기, (4) 장르 바꿔쓰기, (5) 매체언어 바꿔쓰기 등이며, 이 프로그램의 효과를 검증하기 위해서 본 연구자가 분석 대상으로 삼은 자료는 서강대학교의 글쓰기 특화과목에 적용한 수업 모형과 그 과정에서 산출된 학생들의 글 자료들이다. 첫 번째 분석대상은 2016년 겨울방학 특강 프로그램, 일명 <SWAT(Sogang Writing for Academic Thinking)>에 사용한 수업모형과 여기에 참가한 15명의 학생들이다. 이 프로그램은 글쓰기에 관심이 있는 학부생들을 대상으로 겨울방학 동안 총 8회에 걸쳐 특강과 튜터링을 진행하는 밀도 있는 글쓰기 강좌였다. 비록 소수의 학생들이기는 했지만, 방학에 진행되는 수업인 만큼 글쓰기에 열정을 가지고 임한 학생들이 대부분이었으며, 각 개인과 충분히 대화하고 상호피드백을 주고받으면서 글의 변화를 처음부터 끝까지 지켜볼 수 있었다는 특징이 있었다.

두 번째 분석대상은 2016년 2학기~2017년 1학기에 걸쳐 진행된 정규 교과목 <튜터링을 통한 글쓰기 능력신장>의 수강생 총 160여 명의 글 자료들이다. 글쓰기를 통해 자신들의 전공교과목에 대한 이해도를 높일 수 있도록 구성된 본 과목의 경우, 다양한 전공의 학생들이 자신의 전공교과와 관련된 자료들을 직접 선택해 요약하고 바꿔쓰는 연습을 하면서 자기 주도적으로 수업을 진행해 나가도록 구성되었다. 특이한 부분은, 이 수업의 경우 본 연구자가 3장에서 제안한 수업 모형의 플랫폼을 학생들에게 제공하고, 학생

들이 일정한 형식 안에 자기에게 필요한 자료를 직접 채우는 방식의 수업을 함께 진행했다는 점이다. 1~2차시의 수업에서는 ‘문화’와 ‘은유’라는 주제로 교수가 직접 제작한 과제 활동을 학생들에게 부여했지만, 3~5차시에서는 수업 모형만 제공하고 그 안의 자료는 직접 선택하게 만들었으므로 학생 중심의 수업을 구현할 수 있도록 실험한 것이다.

이 수업에서 또 하나 특별한 지점은 그렇게 생산한 글 자료를 학생들이 직접 침삭·평가해 볼 수 있는 기회를 제공했다는 점이다. 모든 학생들은 적어도 1번 이상씩 자신이 써 온 글, 혹은 다른 학생이 쓴 글을 서로 바꾸어 읽고 평가할 수 있는 기회를 가졌다. 이를 통해 학생들은 자신들이 스스로 ‘튜터’가 될 수 있는 기회를 얻었을 뿐만 아니라, 자신의 글을 객관적으로 볼 수 있도록 글쓰기의 ‘메타(meta)언어’를 체험할 수도 있었다. 물론 이를 성공적으로 이끌기 위해서 학생들에게 대상 글을 평가 분석할 수 있는 준거(평가표)를 제공했다. 학생들에게 제공한 평가의 기준은 다음의 <표 4>와 같으며, 이것은 앞서 송지언(2013)이 제안한 평가 기준을 거의 그대로 활용했다.

2. 결과 분석

요약하기와 바꿔쓰기의 기술은 자료에 대한 이해의 과정에서부터 그 내용을 다른 맥락으로 적용하는 과정까지, 폭넓은 영역에서 여러 가지 목표를 위해 사용할 수 있다. 요약과 바꿔쓰기의 자료가 될 수 있는 내용도 다양하다. 교재 속의 내용이나 추가로 제공된 보조 자료, 강의자의 수업 내용이나 인터넷 혹은 대중매체를 통해 얻은 정보 등 매체의 종류나 정보의 성격에 제한 없이 다양한 자료들이 활용될 수 있다.

15) 본래 송지언(2013)에서는 표현의 ‘응집성’이라는 평가요소가 있었지만, 본 논문에서는 그 부분을 적절성으로 바꾸고 내용에도 변화를 주었다. 나머지 부분은 송지언의 것을 그대로 가져왔음을 밝힌다.

〈표 4〉 요약문과 바뀐쓰기의 평가 기준(송지언, 2015)

평가 기준		평가 내용
내용	충실성	<ul style="list-style-type: none"> • 요약의 목적이나 과제의 요구에 부합하는가? • 내용을 충분히 포함하거나 적절히 생략했는가?
	정확성	<ul style="list-style-type: none"> • 원래의 내용에 비해 틀리거나 모호한 내용이 있는가?
조직	체계성	<ul style="list-style-type: none"> • 적절한 분류 기준이나 서술방식을 활용했는가? • 원내용을 체계적으로 제시하고 있는가?
	완결성	<ul style="list-style-type: none"> • 한편의 완결된 글이 되도록 문단을 구성했는가?
표현	적절성 ¹⁵⁾	<ul style="list-style-type: none"> • 직접 인용시에 “나 ’ 등의 부호를 정확하게 효과적으로 사용했는가? • 간접 인용시에 객관적인 어투나 관점에서 정리하고 있는가? • 인용의 적절한 표기방식을 따르고 있는가?
	유창성	<ul style="list-style-type: none"> • 정확하고 풍부한 어휘를 사용했는가? • 동일한 표현을 반복하지 않는가? • 부정확한 표현을 사용했는가?

중요한 사실은, 요약하기와 바뀐쓰기의 결과물을 통해 학생들이 자료에 대해 얼마나 정확하고 깊게 이해했는지 판단할 수 있었다는 점이다. 자료에 대해 제대로 이해하지 못한 학생들의 경우, 요약과 바뀐쓰기의 평가 결과 역시 좋지 않았다. 특히 평가에서 중위권 정도의 점수를 받은 학생들은 대부분 유사한 문제점을 보이고 있었다.

따라서 본 장에서는, 일반적으로 글쓰기에 어려움을 느끼고 있는 중위권 학생의 글을 선택, 요약하기와 바뀐쓰기의 관점에서 그 문제점을 지적해 보고, 본고에서 제안한 프로그램을 통해 어떤 식으로 발전시킬 수 있었는지 대해 논의할 것이다. 이 과정에서 본고가 분석한 사례들은 중위권 수준의 학생 글에 대한 실례이면서, 동시에 그 자체로 본 프로그램의 효과를 예증하는 논거가 될 것이다.

1) 과제유형 ① 자료 요약하기

〈과제유형 ①〉은 보통 요약-바뀐쓰기 수업의 1차시에 학생들에게 제공되는 요약하기 과제의 사례다. 여기에서 학생들은 수전 손택의 『은유로서의

으로 이수하기 위해 꼭 필요한 기술이기 때문이다. 실제로 한국의 중등교육 현장에서, 요약하기 과제는 자주 사용된다. 교육 현장의 여건상, 장문(長文) 교육보다는 단문(短文)을 활용한 교육이 훨씬 더 활용도가 높은 것이다. 중고등학교의 정기고사에 포함된 각 교과서의 서술형 시험이 긴 글보다는 간략한 요약적 글쓰기를 위주로 이뤄져 있는 것도 그와 같은 사례라 할 수 있다.¹⁸⁾

하지만 것처럼 오랜 연습 기간에도 불구하고, 대학 수준의 글쓰기에서 학생들은 여전히 요약하기에 어려움을 느낀다고 토로한다. 이에 대한 여러 가지 가능한 답변 중 하나는, 대학에서 읽어야 하는 자료의 수준이 갑자기 높아지기 때문이라고 볼 수 있다. 중고등학교에서는 경험하기 어려운 어휘나 전공 교과서의 전문적인 내용을 만날 때, 자료에 대한 이해도는 당연히 낮아질 수밖에 없다. 당장 용어의 개념조차도 제대로 이해하지 못하는 학생들의 입장에서, 자료의 내용을 몇 문장으로 간략하게 요약하는 일은 쉬운 일이 아니다. 문장의 밀도가 높을수록, 어려운 용어가 많이 나오면 나올수록, 학생들이 글을 읽는 데 걸리는 시간은 더 늘어나고, 중요한 부분과 중요하지 않은 부분을 결정하는 일은 더욱 힘들어진다. 어떤 학생들은 글 안의 모든 내용을 다 이해하기 위해 노력하면서, 대부분의 시간을 소모하는 경우도 있다. 결국 이는, 학생들의 요약적 글쓰기가 실제로는 단순한 작문 실력의 문제라기보다는, 그들의 읽기와 인지 능력 전반과 관련된 문제임을 반증한다.

같은 맥락에서 <학생글 ①>은, 중위권 수준의 학생들이 지니는 몇 가지 공통된 오류를 포함하고 있다. 사실, 이 수준의 요약문은 거의 비슷한 패턴을 보인다. 이를테면 요약문에 사용된 어휘들이 원자료의 것 그대로라거나, 문

18) 심지어 이런 현상은 대학 논술고사에도 영향을 미치고 있는 것처럼 보인다. 최근 몇 년 동안의 대학 입시 논술에서는, 1000자 이상의 긴 글 쓰기를 지양(止揚)하고, 주어진 내용을 정확하고 간략하게 요약하도록 요구하는 비교적 짧은 글자 수의 문제로 구성되는 경우가 많다. 짧게는 120~150자 내외, 보통 500~600자 정도의 글쓰기가 현재 대학 논술고사 문제 유형의 절대 다수를 차지한다.

장의 순서 또한 원텍스트의 문장 배열과 거의 똑같다는 점을 들 수 있다. 요약의 훈련이 제대로 이뤄지지 않거나 자료의 내용을 이해하는 데 바쁜 학생들이 쓴 요약문의 경우, 대부분 자료의 글을 그대로 가져와 순서대로 연결하는 경향이 있었다. 자신이 읽으면서 중요하다고 생각하는 부분들을 선택하고, 그렇게 선택한 어휘나 문장을 별다른 가공 없이 그대로 나열하는 것이다.¹⁹⁾ 따라서 요약문에서 사용된 어휘나, 각 문장의 패턴(pattern)은 원래의 글과 많은 부분 유사한 형태로 나타났다.

또한 요약의 대상이 비교적 이해하기 쉬운 사례에 집중되어 있다는 점도 이들의 답안에서 자주 보이는 현상이었다.²⁰⁾ 요컨대 중위권 학생들에게 요약하거란 자신의 사고가 들어갈 필요(혹은 여지)가 없는, 그저 자료에 대한 정확한 이해로만 여겨지고 있었던 셈이다.

그러나 문제는, 이렇게 원자료와 거의 유사한 흐름으로 내용을 요약하고 있음에도 불구하고, 실제로는 이 답안들이 자료에서 가장 중요한 핵심 키워드를 제대로 포착하지 못한다는 사실이다. 과제로 제시된 수전 손택의 글은 ‘질병이 사회적 문화적으로 은유화됨으로써 특별한 의미를 부여받게 될 수도 있다는 것, 요컨대 개념에 대한 은유화의 과정이 실제로는 대상을 왜곡하고, 그것을 특정한 의도에 의해 다르게 해석하게 만들 수 있다’는 사실을 비판하고 있는 글이다. 이 글에서 “결핵”이라는 질병은, 인간 삶의 많은 부분에 무의식적으로 놓인 “은유화된 사고”에 대한 하나의 사례다. 따라서 자료의 가장 핵심적인 키워드는 ‘은유’ 혹은 ‘은유된 질병(사고방식)’이어야 했지

19) 예를 들어 ‘① 결핵은 영적으로 정화된 기관인 폐와의 관련성과 원인 불명의 성격 때문에, 신비로운 영혼의 질병으로 여겨져 왔고, ② 따라서 결핵은 질병의 고통은 잊혀진 채 사람들에게 낭만적인 고뇌로 인식되어 왔으며, ③ 심지어 결핵 환자와 같은 왜소한 용모를 선호하고 동경하는 사회적 분위기까지 나타나게 되었다는 것이다.’라는 순서로 진술한 글은, 글쓰기를 어려워했던 학생들이 보여 준 거의 공통적인 문장 배열이었다.

20) 자료로 제공된 원텍스트의 경우, 앞부분은 사례, 뒷부분은 좀 더 복잡한 이론적 논의의 형식으로 구성되어 있었다. 대부분의 중위권 학생들이 뒷부분의 어려운 말들은 생략하고, 앞부분을 요약하는 데 집중했다.

만, 중위권의 많은 학생들이 이 내용을 제대로 파악하지 못하고, 오로지 결핵에 대한 이야기에만 집중했던 것이다.

2) 과제유형 ② 자료들을 통합해서 요약하기

요약하기가 제대로 훈련되지 않은 학생들의 답은 개념보다는 사례들에, 핵심 주제보다는 부수적인 내용들에 더 큰 비중을 둔다는 문제가 있다. 가장 중요한 키워드가 주제로 사용되지 못한 채, 답안 전체가 특수한 사례(“결핵”)를 설명하는 것에 대해서만 집중하고 있는 것이다. 이것은 학생들이, 글을 읽는 동안 어려운 단어나 어구를 이해하려고만 할 뿐, 그 안에서 정말로 중요한 내용이 무엇인지 선별하고 그 내용을 재구조화하는 데까지는 이르지 못했기에 발생한 문제라고 할 수 있다.

이런 학생들은 대체로 자료를 읽어 가면서 중요한 부분이라고 생각되는 문장을 잘라내어 순서대로 가져다 붙이는 방식으로 요약문을 구성한다. 그렇지만 이처럼 자료의 내용을 제대로 분석하거나 재구성하지 못한다면, 그들의 요약문은 자료에 있는 그대로를 재활용하는 수준에 머무를 뿐이다.

중위권 학생들의 요약하기에서 나타나는 이와 같은 문제를 해결하기 위한 효과적인 방법 중 하나는, 둘 이상의 자료를 동시에 제공하는 것이다. 같은 주제를 가진 그러나 서로 다른 구체적인 사례들로 자료를 채우거나, 혹은 이론이 담긴 자료와 해당 이론의 사례가 담긴 자료로 구분하여 함께 제시하는 것, 그리고 요약의 모범이 될 만한 자료들을 함께 제공하는 것들이 모두 그와 같은 방법이라고 할 수 있다.

〈과제유형 ②〉는, 앞의 자료(가)와 동일한 주제의 또 다른 개별 사례로서 자료(나)를 병렬적으로 제시하고, 그 두 자료의 ‘공통적인 주제’를 찾아 요약하는 과제였다. 자료(가)와 (나)는 정보의 왜곡과 은폐라는 은유의 문제에 대해 이야기한다는 점에서 서로 유사한 관점을 취한다. 또한 두 자료 모두 구체적이고 개별적인 사건들에 관한 이야기로, 그 내용은 각각 ‘은유된 결핵’과 ‘은유된 전쟁’이라 할 수 있다.

〈과제유형 ② : 자료들을 통합해서 요약하기〉

○ 조건 : 다음의 자료(가)와 (나)를 읽고, 공통된 주제를 한 단락으로 요약하시오.

(가) 앞의 과제①과 동일.

(나) 우리의 외교 정책에서 가장 중심적인 은유중 하나는 바로 '국가는 사람이다'라는 생각입니다. 이 은유는, 이라크라는 국가가 사담 후세인이라는 단일 인물로 개념화될 때마다, 하루에도 몇 백번씩 사용됩니다. 우리가 듣기론 이 전쟁(걸프전)은 이라크 국민들에 대한 전쟁이 아니라, 오직 이 한 사람, 사담 후세인에 대한 전쟁이었습니다. 평범한 미국 시민들은 '국가=사람'이라는 이 은유를 "사담은 폭군이야, 그를 멈춰야해"라고 말할 때 사용하는 셈입니다. 하지만, 물론 이 은유가 숨기고 있는 사실이 있습니다. 그것은 전쟁이 시작 된 처음 이를 동안에 떨어진 3000발의 폭탄이 그 한 사람(사담)에게만 떨어지지 않는 것이라는 사실입니다. 그 폭탄이 은유에 가려져 있는 수많은 사람을 죽일 거라는 바로 그 사실을 말합니다. (하라) ²¹⁾

학생 글 ②

3. 제시문 (가)와 (나)에 나타난 공통된 주제를 한 단락으로 요약하시오.

때때로	대상	에	부여된	은유	는	대상	을
지배할	수	있다.	은유	는	대상	의	본모습
을	묘사	하기	보다	대상	에	새로운	의미를
부여	하거나	대상의	모습	중	일부분	만을	
강조	하기	때문	이다.	이	때문에	은유	에는
언제나		왜곡	의	위험성	이	도사	린다.
보편화	되기	쉽고	사람들	에게	강력한	영	
향력	을	발휘	하는	은유	의	특성	이
이러	한						
왜곡	과	결합	할	때	대상	의	본질
은폐	되기	쉽	다.				

이렇게 되면, 학생들은 주어진 자료들의 위계를 구분해 개념 이론과 그것의 구체적인 사례로서 개별 자료들의 차이를 이해하게 된다. 자료의 공통된 키워드들을 추출하는 일도 더 수월하게 수행하는 경향을 보여 주었다. 복수의 자료를 통합해 요약하기를 했을 때, 학생들의 답안은 전혀 다르게 나타났다.

21) 이 글은 G. Lakoff(2003)의 인터넷 뉴스기고문 "Metaphor and War, Again"을 본 연구자가 발췌 번역한 것이다. 원문의 내용에서 필요한 부분들을 선택 발췌하여 재구성했음을 밝힌다. 인용의 자료의 인터넷 신문 출처는 다음과 같다. (<http://www.alternet.org>)

<학생글 ①>과 <학생글 ②>는 같은 학생에 의해 쓰인 답안임에도 불구하고, 요약문으로서 그 성격은 완전히 달라지게 되었다. 자료의 내용에 대한 단순한 나열로 머물렀던 답안이, 질적으로 변화한 모습을 보여 주었기 때문이다. 답안 ②의 경우, 앞에서 제대로 찾지 못했던 핵심어인 ‘은유’를 정확하게 찾아내고 있을 뿐만 아니라, 요약문 자체도 일반화된 기술과 개별적인 기술이 적절하게 섞여 있음을 알 수 있다. 나열식으로 전개되었던 짜깁기 수준의 요약문이 핵심어를 통해 일목요연하게 재구성된 요약문으로 변화한 것이다.

이것은, 학생들이 복수의 자료를 통합해 요약하는 동안 정보와 지식을 구조화하는 연습도 함께 해 나갔음을 보여 준다. 비록 문장이나 표현 같은 것들에서 여전히 부족한 점이 있기는 하지만, 그럼에도 불구하고 요약문으로서의 핵심 주장을 찾아 정리하고 있다는 점에서, 답안 ②는 자료에 대한 보다 더 심화된 이해로 나아갔다고 평가할 수 있다. 그리고 이처럼 자료에서 중요한 내용들을 선별하고, 또 그렇게 선별된 내용들을 다시금 재조직할 수 있다는 것은, 결국 이 학생에게 지식을 위계화할 수 있는 힘이 생겼음을 의미한다. 요약이라는 글쓰기의 과정이, 외부의 도움도 없이 스스로 문제를 해결할 수 있도록, 학생들을 보다 높은 차원의 사고의 영역으로 이끌어 준 셈이다.

3) 과제유형 ③ 자료의 내용을 바꿔쓰기

본 연구에서 제안하는 자료 기반 글쓰기의 또 다른 수업 모형은 글쓰기의 요소 중 특히 바꿔쓰기 활동에 초점을 맞추어 설계된다. 바꿔쓰기는 학생들로 하여금 자신의 사고를 구체화하고 내재화하도록 요구하는 활동이다. 표면적으로 바꿔쓰기는 원본 자료의 어휘나 문장을 재배열해 글의 구조를 바꾸는 작업이지만, 심층적으로 그것은 피상적인 이해 단계에 머물러 있는 학생들의 읽기와 사고 수준을 보다 심화된 수준으로 끌어올린다. 자료의 언어를 자기 자신의 언어로 치환하는 과정에서 지식의 재구조화가 이뤄지고, 그를 통해 분석적이고 추론적인 사유가 유도되기 때문이다.

〈과제유형 ③ : 자료의 내용 바꿔쓰기〉

<ul style="list-style-type: none"> ○ 자신이 선택한 교재의 내용 중 일부분(1문장~1단락 이내)을 위에 적어보세요. ○ 고등학생 수준의 독자를 대상으로, 위의 내용을 다음의 공간에 쉽게 설명해보세요. ○ 분량에 제한은 없습니다.
<p>원 텍스트(Source-text)</p>
<p>알츠하이머병은 Alzheimer가 언급한 것처럼 세 가지 극적인 특징적 이상을 보인다. 첫째, 회(gyri)는 좁아지고, 구(sulci)는 넓어지며, 뇌 무개는 감소하고, 뇌실은 확장되어 뇌가 위축된다. 이런 변화는 다른 원인으로 사망한 인지기능이 정상인 노인의 뇌에서도 경증으로 나타나는데, AD가 더 진행되면 심각해진다. 더욱이 AD 뇌에서 뉴런 사멸이 널리 퍼져있는 반면, 정상적으로 노화가 진행된 뇌에서 뉴런 사멸은 최소에 그친다. 그러므로 AD는 신경퇴행성 질환이다.</p>
<p>학생 글 ③</p>
<p>알츠하이머병은 세 가지 극적인 특징적 이상을 보인다. 구(sulci)라는건 주름진 뇌에서 골 즉, 파여있는 부분이고 회(gyri)는 골 옆의 튀어나온 부분이다. 알츠하이머는 파여있는 부분인 구가 넓어지며 튀어나온 부분인 회는 줄어드는 현상을 보인다. 그리고 정상인에 비해 뇌 무개가 감소하고, 뇌 반구 안쪽의 빈 공간인 뇌실이 확장되어 알츠하이머 환자의 뇌가 정상인에 비해 줄어든(위축된)것으로 보인다. 이러한 변화는 알츠하이머 환자가 아닌, 인지기능이 정상인 노인의 뇌에서도 약하게 나타나는데, AD(알츠하이머 병)가 진행되면 이런 변화가 더 심해진다. 알츠하이머 환자의 뇌에서는 많은 뉴런(신경세포)가 죽어있는 반면, 정상적으로 노화가 진행된 뇌에서는 신경세포가 최소한으로 죽는다. 즉, 그러기에 알츠하이머 병은 많은 뉴런이 뇌에 전반적으로 죽고 뇌가 위축되기에 신경퇴행성 질환이라고 할 수 있다.</p>

〈과제유형 ③〉의 핵심은 자료의 내용을 학생 자신이 이해할 수 있는 솔직한 언어로 설명하는 것이다. 자료의 선택 과정에는 교수자의 개입이 존재하지 않았고, 시험이나 과제물 준비처럼 가능하면 학생들이 자신이 공부하는 데 꼭 필요한 내용이기를 권했다. 대신 이 과제의 수행에서 제일 강조한 부분은 반드시 자신의 언어로 풀어써야만 한다는 점이었다. 이 과제에서 핵심은 자료를 자기의 언어로 풀어내고, 그를 통해 지식을 내면화하는 데 목적이 있었기 때문이다.

이를 효과적으로 강제하기 위해서, 바꿔쓰기의 조건으로 자기보다 비슷하거나 조금 낮은 수준의 독자인 ‘고등학생 독자’라고 하는 분명한 대상을 상정하고, 그에 적당한 언어와 설명의 방법을 염두에 둘 것을 강조했다. 또한 글자나 문장의 수를 제한했던 요약하기 과제와 달리, 바꿔쓰기에서는 글의 분량에 특별한 제한을 두지 않았다. 요약이 자료의 핵심을 빠르게 이해하는 일에 집중하는 작업인 반면, 바꿔쓰기는 내용을 깊게 분석하고 고차적 추론

을 유도하는 데 더 큰 목적이 있었기 때문이다.

〈학생글 ③〉은 생명공학을 전공한 학생이 자신의 교재를 원텍스트로 선택해 과제의 조건에 따라 바뀔수있는 결과물이다. 학생이 선택한 원문은 ‘알츠하이머의 개념’을 설명한 교재의 일부였으며, 여기에는 (1) 알츠하이머의 병변적 특징, (2) 정상적인 뇌와의 차이, (3) 질병이 가진 신경퇴행증 질환으로서의 성격이 포함되어 있었다.

그런데 글 ③은 주어진 과제의 조건에 따라서, 이해하기 쉬운 용어로 내용을 풀어쓰려는 노력이 특히 돋보였다.²²⁾ 이를 구체적으로 살펴보면, 이 글에는 바뀔수있는 하는 도중에 원자료에는 존재하지 않는 보다 많은 구체적인 설명이 포함되어 있다는 것을 알 수 있다. 이를 보면, ‘구(sulci)’와 ‘회(gyri)’라는 뇌의 기관을 보다 쉽게 설명하기 위해서, “주름진 뇌에서 파여 있는 골 부분(구)”과 “옆으로 튀어나온 부분(회)”과 같은 묘사적 진술을 덧붙이는 식이다.²³⁾ 어휘를 쉽게 풀어쓰려는 노력도 역력히 보인다. “위축(萎縮)된”이나 “경증(輕症)”, “사멸(死滅)”과 같은 어려운 한자어를 “줄어들”, “약하게”, “죽는다” 등의 쉬운 표현으로 바꾸고, “뉴런 사멸(死滅)은 최소에 그친다”라는 진술에 대해서는 “이는 자연적으로 어느 정도의 뉴런이 죽긴 하지만 그 양은 적다는 뜻이다”라는 방식으로 자기만의 해설을 덧붙이기도 한다. 조건으로 제시한 고등학교 수준의 학생들을 위해, 가능한 이해하기 쉬운 글로 변화시키려 노력한 것이다.

22) 이 글을 쓴 학생은 대학교 2학년에 재학 중인 생명과학 전공자였다. 이 학생의 경우, 막 전 공지식을 배우고 있었다는 점, 이공계열의 전공자로서 그동안 글쓰기 경험이 많지 않았다는 점 등 여러모로 학교생활에 어려움을 느끼고 있었다. 그런 점에서 본다면, 비록 학생의 답안이 유려하거나 매끄러운 문장력을 보여 주지는 않을지라도, 자료에 대한 성실한 분석과 재해석을 이뤄내고 있다는 점에서 이 답안은 나름대로 성과를 거두고 있다고 할 수 있다. 자신이 배운 지식을 누군가에게 글로 전달하고 나눠줄 수 있다는 사실이 이 학생에게 심리적으로 큰 위안을 주었기 때문이다.

23) 학생 글 ③에서 밑줄 친 부분은 교재의 내용에는 존재하지 않거나, 혹은 교재의 내용보다 훨씬 더 쉬운 말로 풀어놓은 부분에 해당한다.

중요한 점은, 어려운 자료의 내용을 이처럼 쉬운 자신의 언어로 바꿔쓰도록 요구했을 때, 대부분 학생들의 글에서 의미 있는 변화가 발견되었다는 사실이다. 그들은 어휘와 용어의 의미를 정의하기 위해 노력하거나, 복잡한 내용을 조금 더 쉽게 해설하기 위해 노력했다. 자연스럽게 글은 훨씬 더 구체적으로 변하는 경향이 있었다. 물론 자료의 이해도가 높아질수록, 바꿔쓰기의 결과물은 훨씬 더 유창하고 분명한 형태로 나타났다.

자료의 이해와 바꿔쓰기가 일정한 상관관계를 유지한다고 말할 수 있는 것도 이러한 연유 때문이다. 때로 학생들은 원문을 여러 번 읽고 완전하게 해석한 이후에야, 비로소 바꿔쓰기를 실행할 수 있었다. 일반적으로 교재의 내용을 정확하게 이해하지 못한 학생들의 경우에는, 바꿔쓰기의 결과물 또한 여전히 미흡한 상태에 머물러 있었다.

4) 과제유형 ④ 장르 바꿔쓰기

이 단계의 과제는 바꿔쓰기 작업을 단순히 자료에 대한 충실한 이해나 분석으로만 끝내지 않고, 오히려 새로운 텍스트를 만들어 내는 데 필요한 창의적인 작업으로 변화시킨다. 자료의 내용만을 풀어쓰기의 대상으로 만드는 것이 아니라, 문종(文種)과 형식, 글의 구조까지 다시 쓰기의 대상으로 삼기 때문이다. 형식과 구조의 변화가 필연적으로는 자료의 성격과 내용에도 커다란 변화를 가져올 수 있다는 사실을 깨닫는 것은 이 과제에서 중요하다.

실제로 다음의 학생글 ④는 대학에서 교재로 사용되고 있는 자료의 일부로부터 전혀 다른 형식의 글(소설)을 만들어 낸다. 교재 안의 단 한 문장으로부터 한 편의 완결된 창작 이야기를 만들어 낸 이 학생의 글에서, 자료의 내용은 훨씬 더 쉽고 분명한 예화(例話)를 통해 구체화된다.

원자료(Source-Text)는 대학교재의 설명문 형식이었지만, 바꿔쓴 글 ④는 이것을 훌륭하게 소화해 한편의 흥미로운 이야기로 만들어 놓는다. 어렵고 딱딱한 원자료의 진술은 이 글에서 점시시간을 기다리는 어느 여학생들의 짧은 쪽지 주고받기 놀이 속에서 완벽하게 재해석된다.

〈과제유형 ④ : 자료의 장르 바꿔쓰기〉

<ul style="list-style-type: none"> ○ 교재의 내용 중 일부분(1문장~1단락 이내)을 위에 적어보세요. (반드시 출처명기) ○ 교재의 내용을 새로운 장르(기사문, 수필, 논설문, 만화, 칼럼 등)로 다시 쓰세요. ○ 교재내용을 확실히 이해하고, 그것을 여러분이 쓰는 글에 충분히 녹여내야 합니다. ○ 다시 쓰는 텍스트의 장르, 독자의 대상을 분명하게 표시하세요. ○ 분량에 제한은 없습니다. 			
<p>원 텍스트(Source-text)</p> <p>허프만(Huffman) 압축은 파일에 빈번히 나타나는 문자에는 짧은 이진코드를 할당하고, 드물게 나타나는 문자에는 긴 이진코드를 할당한다.</p> <p style="text-align: right;">-양성봉 저, 『알기 쉬운 알고리즘』, 생능출판사, 2013.</p>			
<p>학생 글 ④</p>			
<p>텍스트의 종류</p>	<p>소설</p>	<p>독자 대상</p>	<p>중, 고등학생</p>
<p>분필이 칠판에 부딪히는 소리만 가득한 교실, 선생님의 말씀은 어느새 바람소리보다 작게 들린다. 얼마 남지 않은 점심시간을 앞두고 옆에서 즐고 있는 나의 짝궁. 이 친구는 우리만의 소통을 하지 않을 때는 항상 즐고만 있다. 우리는 학교에 오면 하루 종일 매점 갈 궁리만 한다. 오늘은 어떤 것을 먹을까. 이것이 우리만의 소통이다.</p> <p>좁은 메모지에 물음표 하나를 적어 옆 책상으로 슬며시 밀어 넣었다. 곧이어 즐던 짝궁은 메모지를 보고 뒤척이며 연필을 든다. 좁은 메모지에 '0'을 적어 나를 톡 친다. '0'. 오늘은 초코우유다. 나는 '!'를 적는다. 즐다는 표시이다.</p> <p>좁은 메모지를 활용하기 위한 우리의 신호다. 가운데 즐의 자리는 우리의 짝지가 들킬 위험이 크다. 최소한 작은 즐이를 활용해야 우리만의 소통이 원활하게 이뤄진다. 그 작은 즐이로 메뉴를 정할 수 있는 신호, 시작은 '?', 끝은 '!이다. 원하는 메뉴를 말할 땐, 평소 우리의 선호도가 가장 높은 초코우유는 '0'으로 표기한다. 자주 먹는 메뉴일수록 간단히 표현하면 즐다. 아이스크림은 '11', 소보로 빵은 '100', 가끔 아침을 먹지 못했을 때 먹는 햄버거 빵은 '101'이다. 원하는 것이 하나가 아닌 두 개 이상일 때에도 우리의 신호는 띄어쓰기 없이도 구분할 수 있다. 만약 아이스크림이 1이었다면, '100' 신호를 보낼 때 아이스크림 하나와 초코우유 두 개인지 소보로 빵인지 구분하기 어려웠을 것이 분명하다.</p> <p> 즐이 울렸다. 수업이 끝나기 10분 전, 어느새 초롱초롱해진 내 짝궁은 재빨리 일어서서 나를 바라본다. 책을 대충 덮고, 함께 매점으로 향한다. 우리의 목적을 이루기 위해 간다.</p>			

“자주 나오는 문자를 이진법의 짧은 코드로, 그렇지 않은 문자를 긴 코드로 변환시킨다”는 허프만 알고리즘은 이 글에서 사춘기 소녀들의 암호로 변형된다. 알고리즘의 시작과 끝을 각각 “?”와 “!”로 정의하고, 자주 먹는 초코 우유를 “0”으로 가끔먹는 햄버거를 “101”로 바꾸는 식이다. 더구나 “100”을 “1”과 2개의 “0”이 결합된 부호로 혼동하지 않기 위해, 신호의 규칙을 세워 놓고 있다고 말하는 순간, 이 학생이 자료의 내용을 얼마나 충실하게 이해하고 있는지를 짐작하게 되기도 한다.

여기에서 주목해야 할 부분은, 단순히 글의 종류가 바뀌었다는 사실이 아니다. 그보다 더 중요한 문제는, 어떻게 원자료의 메시지가 다른 형식으로 재구성될 때도 여전히 그 의미가 보존되는가를 확인하는 일이다. 성공적인 바뀌쓰기가 되기 위해서는, 무엇보다도 내용상의 충실성과 정확성이 훼손되지 않고 원문의 내용을 독자에게 전달할 수 있어야 하기 때문이다. 물론 이를 위해서, 자료에 대한 충실하고 완벽한 이해가 뒷받침되어야 한다는 점을 학생들에게 깨닫게 하는 일은 꼭 필요한 과정이었다. 그러므로 이런 관점에서 본다면, 자료의 형식을 완전히 바꾸면서도 그 의미를 분명하게 전달하고 있는 학생 글 ④는, 글쓴이가 교재의 내용을 완벽하게 파악하고 있다는 사실을 보여 준다.

뿐만 아니라, 바뀌쓰기를 통해 자신의 글쓰기 역량을 최대로 발휘하고 있는 이러한 답안은 자료를 활용한 바뀌쓰기 활동이 학생들에게는 창의적 사유를 위한 바탕이 될 수 있음을 보여 준다. 바뀌쓰기가 자료에 대한 쓰이의 완벽한 이해를 전제조건으로 한다면, 그와 같은 자료에 대한 정확한 이해가 이뤄지는 순간, 자료의 내용만이 아니라 형식마저도 자유롭게 다룰 수 있게 되는 것이다.

5) 과제유형 ⑤ 자료 매체의 언어를 바꾸쓰기

마지막으로 분석할 유형의 과제는 자료의 매체 형식을 다룬다. 사실, 학생들이 학습 과정에서 만나게 되는 자료의 형태는 무궁무진하다. 다양한 형태의 자료가 생산되는 정보화 사회에서, 글쓰기 교육이 단지 문자 텍스트에만 집착해서는 곤란하다. 글쓰기 교육 역시 이른바 다매체 시대의 복합 리터러시(Multimodal Literacy)에 대한 교육 가능성을 진지하게 모색하지 않으면 안 되는 것이다.

이를 위한 하나의 대안으로서 본 수업모형에서 활용한 과제 유형은 이미지 자료를 선택해 그것을 글 텍스트로 바꾸쓰게 하는 일이었다. 여기에서 학생들은 전공 교재에서 사용되고 있는 그림, 삽화, 일러스트, 사진, 도표, 그

〈과제유형 ⑤ : 이미지 자료를 글 자료로 바꿔쓰기〉

- 교재의 내용에서 발견한 삽화, 일러스트, 도표 중 하나를 선택하고(반드시 출처명기)
- 표의 내용을 설명문의 형식으로 다시 쓰세요.
- 교재내용을 확실히 이해하고, 그것을 여러분이 쓰는 글에 충분히 녹여내야 합니다.

원 텍스트(Source-text)



학생 글 ⑤

심리학책에는 '조하리의 창(window)'이라는 문구가 나온다. 표로 설명하면 다소 어려워 보이지만, 알고 나면 굉장히 흥미로운 부분이 많다. 일단 나 자신이 알고, 다른 사람이 아는 부분을 '열린 창'이라고 한다. 말 그대로 내가 파악하고 있고 남들도 그 모습이나 성격에 대해 인정한다면 '열린 창'이 성립된다. 반대로 나는 알고 있으나, 남들이 모르는 부분은 '숨겨진 창'이라고 한다. 남들에게 밝히기 어려운 트라우마나 말하기 꺼려지는 비밀들이 이 부분에 속한다. 예를 들자면 엉덩이에 큰 수술 자국이 있지만 이를 공개한 적이 없다가, 남성인데 여자의 속옷을 좋아한다거나 하는 것이다.

지금부터는 좀 생소한 부분이다. '보이지 않는 창'이라는 부분은 나는 모르고 있으나 남이 파악한 내 모습이다. 예를 들자면 나는 자존감이 높다고 생각하고 있지만, 사실은 자존감이 매우 낮은 평가를 받는다가, 내가 가지고 있는 나쁜 습관을 나 스스로는 파악하지 못하고 있다는 것도 이와 비슷한 사례일 것이다. 마지막으로 '미지의 창'은 미지의 자아라고도 불리는데, 나는 물론이고 남도 모르는 성격으로 해석하면 된다. 이는 발견하기 매우 어려우므로 여러 가지 색깔로 되어 있는 축구공에 비유하면 좋을 것이다. 어느 각도에서 보느냐에 따라서 색이 다르게 느껴진다고 생각하면 된다. 술을 먹었을 때 나와 전혀 다른 모습을 보인다면 이 역시 미지 자아의 일부라고 설명 할 수 있다.

래프 등 다양한 시각적 매체를 선정하고, 그것을 설명문의 형식으로 바꿔쓰도록 요구받았다.

사례로 든 학생 글 ⑤는 심리학을 교양으로 듣고 있는 학생의 글로, 이 학생은 시험에 나올 것으로 예상되는 자료를 선택하고 그 내용을 설명문의

형식으로 바꾸는 작업을 계속했다. 그런데 이 글에서 특히 주목할 만한 부분은, 학생들이 자료를 설명하기 위해서 직접 사례를 만들기도 한다는 점이다. 어려운 이론이나 개념을 이해하기 위해서, 자신들이 이미 알고 있는 정보와 지식을 활발하게 이용하고 있는 것이다.

〈학생글 ⑤〉는 자료 속의 어려운 이론을 이해하기 쉬운 사례로 바꾸어 설명함으로써 개념을 보다 쉽게 전달한다. 나만이 알고 있는 자아의 모습인 ‘숨겨진 창’의 개념을 설명하기 위해 “남들에게 밝히기 어려운 트라우마나 말하기 꺼려지는 비밀들”이라는 일반적인 사례를 제시하는 것이다. 더 나아가, 그와 같은 일반적인 사례들마저 다시금 ‘남들은 모르는 엉덩이의 수술자국’이나 자신만 알고 있는 특별한 욕망 등으로 재진술함으로써, 일반적인 사례들로부터 보다 개별적이고 구체적인 사례들까지 다양한 실례들을 통해 자료를 설명하기 위해 힘쓴다. 이것은 대상에 대한 어렵고 딱딱한 설명보다는 구체적인 사례를 통해 그 내용에 접근하려는 학생들의 심리를 보여 준다고 할 수 있다. 또한 미지의 개념을 이해하기 위해, 가능한 자신들이 이미 알고 있는 배경지식을 적극적으로 활용한다는 사실도 다시금 보여 준다.

또한 이 글의 경우, 수사적인 비유를 활용해 의미의 전달을 시도한다는 점에서 더욱 흥미롭다. ‘미지의 자아’라고 하는 설명하기 어려운 대상을 “여러 가지 색깔로 되어 있는 축구공”이라는 구체적인 사물로 비유하고, 그 이유를 “각도에 따라 다르게 보이기 때문”이라고 설명하는 식이다. 중요한 사실은, 이러한 발상은 추상적인 개념을 구체화하는 고도의 유추적(類推的) 사유를 통해서 이뤄지게 된다는 점이다. 결국 이는 바꿔쓰기가 학생들의 고차적 사고를 작동시키는 유효한 자극일 수 있다는 사실을 분명하게 보여 주고 있는 것이다.

다만 이 답안을 읽다 보면, 도입 부분이나 마무리 부분에 ‘조하리의 창(Johari Window)’이라는 이 개념을 정확하게 누가 어떤 의미로 만들어 쓴 것인지, 또는 이 개념이 인간의 자아를 설명하는 데 있어서 어떤 의의를 지니는지에 대해서 써 주었다면 더 좋았을 것이라는 아쉬움이 생긴다. 따라서

교수자는 그 부분을 학생과 함께 공유하면서, 개념에 대한 정의나 역사 등을 추가적으로 설명하도록 피드백의 방향을 잡을 수 있었다. 학생들의 입장에서 뿐만이 아니라 교수자의 입장에서, 바꿔쓰기는 학생의 상황을 정확하게 파악하고 그들과 효과적으로 소통할 수 있는 매개로 사용될 수 있었던 셈이다.

V. 결론

지금까지의 사례 분석을 통해, 요약하거나 바꿔쓰기에 익숙하지 않은 학생들의 답안을 분류하면 대개 몇 가지 유형으로 구분할 수 있다. 우선, 키워드를 찾지 못하는 유형의 답안이다. 이런 답안은 자료로부터 가장 중요한 것이 무엇인지를 제대로 파악하지 못할 때 주로 나타난다. 확실히 자료의 내용이 길거나 어려울수록, 학생들이 내용을 제대로 이해하지 못할수록, 이런 경향은 심해졌다. 심지어는, 이해가 어려운 용어나 어휘, 혹은 외국어나 한자어로 된 어휘들이 나올 때, 그것을 무조건 키워드라고 생각하는 학생들의 답안도 있었다. 하지만 이처럼 키워드를 분명하게 찾지 못한다면, 자료의 핵심 주제에 도달하는 일은 곤란해질 수밖에 없다.

또 다른 유형의 오류 답안은, 제시문의 내용이나 어휘를 그대로 가져오는 경우다. 이것은 자료 속의 용어를 자신의 언어로 대체하지 못하거나, 그 의미를 충분히 이해하지 못할 때 발생하는 경우가 많았다. 내용을 제대로 이해하지 못하기 때문에, 문장이나 용어를 그대로 가져와 옮겨 적는 것이다. 특히 이런 답안을 쓴 학생일수록, 바꿔쓰기에 어려움을 겪는 것처럼 보였다. 자료에 대한 정확한 분석이나 깊은 이해에 도달하지 못하고, 내용을 피상적으로 이해한 상태에 머물러 있기 때문이다. 따라서 이런 학생들에게는 용어의 의미를 재차 물어 보거나, 혹은 자료의 내용을 다른 맥락이나 상황과 연결시키도록 요구하고, 무엇보다도 조금 더 쉬운 자신의 말로 바꿔쓰거나 말하도

록 요구함으로써, 자료를 조금 더 확실하게 이해할 수 있도록 유도했다.

마지막으로 ‘요약하기’를 단순한 자료의 정리로, ‘바꿔쓰기’를 내용의 짜깁기로 받아들인 답안들이 있었다. 자료를 읽으면서 자신들이 중요하다고 생각하는 문장들을 찾아 순서대로 나열하는 답안들이 이에 속했다. 어떤 점에서 본다면, 이런 방식의 요약이나 바꿔쓰기는 나름대로 그들이 자료를 이해하기 위한 노력의 일환일 수도 있다. 어쨌든 이것은 자료의 중요한 부분들을 찾아내고, 그것들을 연결해 자료 전체를 관통하는 주제를 찾기 위한 노력의 과정이기 때문이다. 그러나 이런 경우, 학생들이 그 자료를 온건히 자신의 것으로 내재화하는 데에 성공했다고 말하기는 어려웠다. 이 학생들의 경우, 자신의 언어로 채워진 한 편의 완결된 글을 쓰거나, 혹은 자신의 글에서 논리를 만드는 데 어려움을 호소했기 때문이다.

이와 같은 결과는, 문장이나 단락 사이의 유기적인 구조를 통해 논리가 만들어진다는 사실을 이들이 제대로 이해하지 못했음을 보여 준다. 중심 문장과 뒷받침 문장이 서로 논리적으로 연결되지 못하거나, 중심 문장만 나열한 글을 쓰는 경우가 많았던 것도 이 학생들에게 공통적으로 나타나는 현상이었기 때문이다.

따라서 본 프로그램은, 글쓰기에 어려움을 느끼는 이러한 학생들에게 요약하기와 바꿔쓰기의 단계별 과제를 통해 스스로 문제의 해결책을 찾도록 내용을 구조화했다. 물론 이를 위해서 특별한 과제 유형과 문제 해결의 전략이 요구되었으며, 선행 연구자들의 논의에서 얻어진 연구 결과들도 충분히 고려되었다. 프로그램이 진행되는 과정에서 자료에 대한 정확한 이해에 도달할 수 있다는 점은 매우 중요했다. 많은 학생들이 요약과 바꿔쓰기 이후에 자료에 대해 훨씬 더 자세하게 이해하게 되었다고 말했으며, 이것이 자신들의 학습에도 크게 도움이 되었다고 평가했다. 자기주도적 학습의 효과적인 방안으로서 요약-바꿔쓰기 프로그램을 제안할 수 있는 까닭도 여기에 있다. 타인의 언어로 구생된 자료의 내용을 자기의 언어로 변화시킬 수 있다는 것은, 곧 정보의 내재화가 이뤄졌음을 증명하기 때문이다.

본고의 관점에서라면, 요약하기와 바꿔쓰기는 학생들이 자신의 생각을 구체화하고 세련화하는 데 필요한 도구로서, 무엇보다 자기 주도적 학습의 효과적인 방안이 될 수 있다. 연구의 결과는 대상 자료를 요약하고 바꿔쓰도록 요구하는 것만으로도, 학생들로 하여금 보다 더 능동적으로 사고하도록 유도하게 된다는 사실을 보여 준다.

현실적으로 수업 시간에 학생들에게 글쓰기를 시키는 일은 쉽지 않다. 학생들의 입장에서는 글을 쓰는 과정을 시간 낭비로 여기거나, 혹은 수업과는 상관없는 별개의 활동으로 여기기도 한다. 심지어 글쓰기 수업에서조차, 수업 시간의 많은 부분이 교수자의 강의로 채워지는 경우도 있다. 그러나 글쓰기 수업이 이처럼 일방적인 교수자 중심의 강의로 이뤄지거나, 혹은 단순한 일회적인 활동으로 머물러서는 그 효과가 떨어질 수밖에 없다.

이런 점에서 본다면, 요약하기와 바꿔쓰기는 긴 시간을 투자하지 않고, 수업의 중간 중간 간단하게 사용할 수 있는 교수학습방안이라는 점에서 효과가 더 크다. 간단한 읽기 쓰기 활동을 통해 교수자와 학생 모두의 입장에서, 주어진 자원을 효율적으로 활용할 수 있기 때문이다. 글쓰기 교육에서뿐만 아니라 다양한 전공 교과 수업 중에도 쉽게 사용할 수 있다는 점에서, 자료 기반 요약과 바꿔쓰기 활동의 교육적 활용도는 높다고 할 수 있다.

* 본 논문은 2017. 5. 8. 투고되었으며, 2017. 5. 16. 심사가 시작되어 2017. 6. 7. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 공성수·이요안(2017), 「자료기반 글쓰기를 통한 읽기: 쓰기 통합 교육 모형 연구」, 『교양교육연구』 11(2), 211-254, 한국교양교육학회.
- 김경미(2014), 「외국인 유학생의 한국어 학문적 글쓰기에서 인용하기와 바꿔쓰기 훈련이 표절 예방에 미치는 영향 분석」, 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 김남미(2011), 「대학 학습자를 위한 요약문 쓰기 교수 방안」, 『시학과언어학』 22, 45-70, 시학과언어학회.
- 김미영(2016), 「정보활용 글쓰기에 나타난 '바꿔쓰기' 전략 분석: 학문목적 한국어 중급 학습자의 텍스트를 중심으로」, 『어문연구』 88, 305-332, 어문연구학회.
- 김인경(2011), 「대학생 요약문 지도를 위한 '침삭 지침안' 연구: 요약한 '내용'에 나타난 오류 유형을 중심으로」, 『작문연구』 12, 279-300, 한국작문학회.
- 김재봉(1997), 「텍스트 요약 전략에 대한 국어교육학적 연구」, 조선대학교 박사학위논문.
- 김종석(1997), 「생성적 이해 전략의 훈련이 독해력 향상에 미치는 효과」, 『교육학연구』 35, 87-113, 한국교육학회.
- 김지혜(2009), 「'바꿔쓰기'를 통한 학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 능력 향상 방안 연구」, 경희대학교 석사학위논문.
- 문선권·배한권(1995), 「교재구조 훈련과 요약하기 훈련이 설명적 교재의 처리에 미치는 효과」, 『교육학연구』 33(5), 21-43, 한국교육학회.
- 문선모·배한권(2006), 「요약하기 훈련이 비교/대조구조의 설명적 교재 처리에 미치는 효과」, 『아시아교육연구』 7(4), 301-336 서울대학교 교육연구소.
- 박수자(2011), 「비문학 독서감상문의 인용 양상 고찰」, 『국어교육학연구』 40, 435-465, 국어교육학회.
- 서종훈(2012), 「문단 위계 인식과 요약의 상관성 연구 - 고1 학습자들의 읽기를 중심으로」, 『국어교육연구』 51, 141-172, 국어교육학회.
- 송지언(2015), 「독서-작문 통합 교육을 위한 요약문 쓰기 수업 탐색」, 『독서연구』 36, 9-38, 한국독서학회.
- 윤준채(2009), 「요약하기 전략 지도가 독해에 미치는 영향: 메타 분석적 접근」, 『새국어교육』 81, 213-229, 한국국어교육학회.
- 이성만(1998), 「텍스트 이해에서 '바꿔쓰기'의 구조와 기능」, 『텍스트언어학』 5, 59-85, 한국텍스트언어학회.
- 이영호(2012), 「텍스트를 중심으로 한 작문교육 연구 방법-서평 쓰기 교육을 중심으로」, 『작문연구』 15, 69-97, 한국작문학회.
- 이인영(2015), 「'바꿔쓰기(paraphrasing)'가 학문윤리의식에 미치는 영향」, 『교양교육연구』 9(1), 149-180, 한국교양교육학회.
- 장성민(2015), 「고등학생 필자의 다문서 읽기를 통한 작문 과제 수행에 관한 연구」, 『작문연구』

- 25, 191-225, 한국작문학회.
- 장성민(2016), 「대학교 신입생의 자료 통합적 글쓰기에서 필자의 공감 성향이 텍스트 선택에 미치는 영향」, 『국어교육학연구』 51(3), 394-439, 국어교육학회.
- 정혜연(2014), 「표현바꾸기(paraphrase)와 통역의 유사성」, 『통번역학연구』 18(4), 227-245, 한국외국어대학교 통번역연구소.
- 조은형(2016), 「패러프레이징 영작문 활동이 학습자의 영어 학습에 미치는 영향」, 『영미연구』 36, 279-305, 한국외국어대학교 영미연구소.
- 지현배(2012), 「대학 글쓰기 강좌의 개선을 위한 교재와 강의안 구성 시론」, 『교양교육연구』 6(1), 125-151, 한국교양교육학회.
- 최연희(2012), "Paraphrase practices for using sources in L2 academic writing," 『영어교육』 67, 51-79, 한국영어교육학회.
- 함중호(2013), 「창의적인 요약문 쓰기 교육」, 『사고와표현』 6(2), 143-165, 한국사고와표현학회.
- 허선익(2013), 「논설문 요약의 과정에 관련된 요약 규칙과 덩잇글 활용 양상 분석」, 『국어교육연구』 52, 231-262, 국어교육학회.
- 현남숙(2014), 「과학기술의 대중적 소통과 바뀔쓰기 교육」, 『교양교육연구』 8(3), 33-58, 한국교양교육학회.
- 홍정민(2017), 「전문번역 능력 향상을 위한 한국어 수업에서 바뀔쓰기 연습의 유용성 고찰」, 『통번역학연구』 21(1), 275-306, 한국외국어대학교 통번역연구소.
- Williams, J., & Colomb, G. (2009), 『논증의 탄생』, 윤영삼(역), 서울: 홍문관(원서출판 2006).
- Anson, C. (Ed.)(2002), *The WAC Casebook: Scenes for faculty reflection and program development*, Oxford University Press.
- Bridgeman, B. & Carlson, S.(1984), "Survey of academic writing tasks," *Written Communication* 1, 247-280.
- Brown, A. L., & Day, J. D.(1983), "Macrorules for summarizing texts: The development of expertise," *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22(1), 1-14.
- Fisk. C & Hurst. B.(2003), "Paraphrasing for comprehension," *The Reading Teacher* 57(2), 182-185.
- Kintsch, E.(1989), "Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill," *Cognition and Instruction* 7(3), 161-195.
- Kintsch, W., & van Dijk(1977), "Cognitive psychology and discourse: Recalling and summarizing stories," *Current Trends in Textlinguistics*, Berifn-Nueva York, De Gruyter, 61-80.
- Howard, R. M.(1995), "Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty," *College English* 57(7), 788-806.
- Howard, R. M., Serviss, T. & Rodrigue, T. K.(2010), "Writing from sources, writing from sentences," *Writing and Pedagogy* 2(2), 177-192.
- Shugarman, S. L., & Hurst, J. B.(1986), "Purposeful paraphrasing: Promoting a nontrivi-

al pursuit for meaning," *Journal of Reading* 29(5), 396-399.
Wolfe, C. (2011), "Argumentation across the curriculum," *Written Communication*,
28(2), 193-219.

학습자 중심의 요약하기와 바꿔쓰기 교육

—대학생 글쓰기의 사례 분석을 중심으로

공성수

요약하기(summary)는 주어진 자료를 압축해 핵심적인 정보를 정리하는 글쓰기의 기술이며, 바꿔쓰기(paraphrase)는 그 내용을 재구성해 자신의 언어로 풀어내는 고도의 전략을 의미한다. 그러나 요약하기와 바꿔쓰기가 글쓰기의 기술이나 전략으로만 끝나지는 않는다. 대상 자료의 정보를 위계적으로 구조화하고 일반화하며 재구성하는 능력은 고차원의 인지 능력과 연결되기 때문이다.

요약하기와 바꿔쓰기는 학생들의 자료 이해를 도울 뿐만 아니라, 원(原) 자료를 새로운 맥락과 연결하고 종합하도록 유도한다는 점에서 효과적인 교수학습의 전략이 될 수 있다. 자료에 대한 기계적인 해독(解讀)이나 피상적인 독서에서 벗어나 보다 심화된 이해와 분석을 가능케 하는 방법을 제공하는 것이다. 지식을 일방적으로 전달하는 방식에서 탈피해, 자기주도적 과제 활동을 통해 학생 스스로 지식을 구성할 수 있도록 도울 수 있다는 것도 의미있다. 학생들로 하여금 자료와 상호작용할 수 있는 기회를 제공하고, 자신의 언어를 동원해 지식을 재진술(再陳述)하도록 만들 때, 외부의 지식을 내면화할 수 있는 가능성 역시 높아질 수 있기 때문이다.

따라서 본고는 단순한 작문교육의 차원이 아니라, 학생들의 인지학습의 가능성을 높이고 다양한 교과 학습에 적용할 수 있는 효율적인 교수학습의 모듈로서, 요약하기와 바꿔쓰기 활동을 제안하고자 한다. 이를 위해 본 연구자가 분석한 연구 결과는, 적절한 유형의 과제를 통해 자료를 요약하고 바꿔

쓰도록 하는 것만으로도 학생들의 능동적인 사고를 자극한다는 사실을 보여 준다.

핵심어 요약, 바꿔쓰기, 자료 기반 글쓰기, 작문교육, 교수법

ABSTRACT

The Study of Summarizing and Paraphrasing as Learner-Centered Education

Kong Soungsu

Summarizing is a technique of writing that compresses and organizes the given material(source-text). Paraphrasing means a highly sophisticated strategy that reconfigures source-text and translates it into the writer's own language. However, it does not mean simple writing techniques or strategies that are simple to digest and simply lack the source-text. The ability to hierarchically construct and reconstruct information is ultimately linked to human cognitive ability.

In terms of education, summarizing and paraphrasing could help students understand source-text deeply. Summarizing and paraphrasing help students connect it to another contexts, too. Of course, students can increased the ability to assimilate knowledge when they are given opportunities to interact with data and to restate it as their own language. Therefore, summarizing and paraphrasing are regarded as modules of efficient teaching methods that can apply to various subjects. Using the appropriate types of tasks to summarise and paraphrase the data will stimulate students' active thinking.

KEYWORDS summary, paraphrase, source-based writing, teaching method, learner-centered education, cognitive ability