

학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 예측모형 탐색 —구조방정식 모형의 적용

장성민 서울대학교

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

I. 서론

이 연구는 구조방정식 모형을 적용하여 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동에 영향을 미치는 요인을 탐색하고, 글쓰기의 성패를 설명하는 유의미한 예측 경로를 밝히는 데 목적이 있다.

이 연구에서 중등 학습자를 대상으로 한 ‘학습 목적 글쓰기(writing to learn)’ 개념을 상정한 것은, 기존의 자료 통합적 글쓰기(writing from sources) 연구가 노정해 온 한계에 대한 천착과 개선을 모색하려는 정교화 작업의 결과이다.¹⁾ 그동안 자료 통합적 글쓰기 연구는 다문서 읽기, 정보의 변형과

1) 이 연구에서 상정한 “학습 목적 글쓰기”는 ‘내용 지식의 학습을 목적으로 이루어지는 자료 통합적 글쓰기’를 지칭하는 것으로 조작적으로 정의해도 무방하다. ‘자료 통합적 글쓰기’와 ‘학습 목적 글쓰기’가 각각 글쓰기의 과정과 목적에 주목하여 도출된 개념이라는 점에서 이 둘을 서로 다른 층위로 보는 것이 바람직하다는 반론이 제기될 수 있으나, 뒤에서 살펴보게 될 자료 통합적 글쓰기 활동의 수행은 국어과의 학습 목적 글쓰기 교육에서 가능할 뿐 내용 교과와의 교수·학습 활동으로 이루어지던 일련의 문자언어 의사소통(질문 응답형 과제에 대한 단답, 메모하기, 요약하기 등)과는 근원적으로 다른 양상을 보이기 때문이다. 내용 교과에서의 수행이 학습자 개인의 이해에 가장 용이한 형태로 이루어지면

통합, 논증적 글쓰기 수행 등 다양한 인지적 과정에 대해 주목해 왔지만, 정작 그러한 활동을 왜 수행하는가에 대해서는 고민이 부재하였다. 하지만 ‘담화 종합(discourse synthesis)’이라는 개념을 사용하여 자료 통합적 글쓰기를 “읽기와 쓰기, 학습이라는 세 가지 행위의 토대 위에 성립하는 고도로 복합적(hybrid)인 문식 행위”로 규정하고, 현존하는 대부분의 문식 행위에 넓게 보아 모두 이에 해당하는 것으로 밝힌 스피비(Spivey, 1997)의 지적에서도 알 수 있듯, 자료 통합적 글쓰기는 과제의 속성, 자료의 유형, 읽기 및 쓰기 환경, 교수·학습의 맥락 등에 따라 매우 상이한 형태로 구현될 수 있다.

‘학습’은 교육적 국면에서 자료 통합적 글쓰기를 활용하는 다양한 목적 가운데 가장 대표적인 것으로 주목받아 왔다. 일상에서 가장 자주 목격되는 자료 통합적 글쓰기의 실현태라 할 수 있는 대입 논술고사나 대학의 학술적 글쓰기(보고서, 에세이)는 이를 단적으로 보여 주는 사례이다. 국내뿐 아니라 해외에서도 교과교육 전공자들이 모여 “학습 활동으로서의 글쓰기(Writing as a Learning Activity)”(Klein et al., 2014)라는 책을 발간한 바 있는데, 이들의 문제의식 또한 궁극적으로는 교과 수업에서 개인으로 하여금 학습 자료의 정보를 통합해 글쓰기 활동에 어떻게 참여하도록 도울 것인지에 놓여 있다. 최근에는 교실 내에서 이루어진 글쓰기 학습의 효과가 일상 의사소통으로 전이될 수 있도록 인터넷 글쓰기나 온라인 다문서를 활용한 자료 통합적 글쓰기에 대한 연구로까지 관심사가 확대되는 추세이다.

하지만 글쓰기 수행을 통해, 또 학습 목적 글쓰기 교육을 통해 얻을 수 있는 학습의 효과가 무엇인지에 대해서는 여전히 논란의 여지가 있다. 본질적으로는 기존에 내용 교과에서 이루어지던 지식의 학습과 국어과에서의 글쓰기 교육을 통해 기여하게 되는 지식의 학습이 동질적이지는 않은가에 대

과제의 요건을 충족하는 반면, 국어과의 학습 목적 글쓰기 교육에 의한 수행은 자신이 학습한 결과가 타인에게도 합리적인 것으로 수용될 수 있도록 고려해야 한다는 사회적 의사소통의 기준까지도 충족해야 한다.

해 의문이 제기될 수 있다. 가령 지금까지 중등 학교의 내용 교과에서 지필 평가를 통해 측정해 온 교과 지식의 학습이 글쓰기 수행을 통해 뒷받침되는 지식의 학습과 동일한 것이라면, 굳이 ‘학습 목적 글쓰기’라는 별도의 개념을 상정하여 가르치거나 도구 교과로서 국어교육의 역할을 강조할 필요가 없어지게 된다.²⁾

이 연구에서는 스피비가 지적인 자료 통합적 글쓰기의 복합적(hybrid) 속성에 주목하여 학습의 의미를 규정하고, 이에 주목한 일련의 선행 연구로부터 그러한 의문에 답하고자 하였다. 학습을 목적으로 하는 문자언어 표현 행위에는 다문서 문식성 및 논증적 속성이 부각되는 자료 통합적 글쓰기 외에 질문 응답형 과제에 대한 단답, 메모하기, 요약하기 등 상대적으로 낮은 인지적 부담을 요구하는 글쓰기 행위도 존재한다. 그러한 행위들은 글쓰기 교육에 대한 엄밀한 수준의 교수·학습 전문성이 요구되지 않던 기존의 내용 교과 학습에서 자주 활용된 글쓰기 활동이기도 하다.

하지만 개인으로 하여금 인지적 부담이 큰 도전적 과제를 수행하도록 하였을 때 상대적으로 더 정교화된 지식 구성에 도달하였다는 일련의 선행 연구는 학습 상황에서 자료 통합적 글쓰기가 활용되어야 할 정당성을 뒷받침한다(Cerdán et al., 2009; Cerdán & Vidal-Abarca, 2008; Wiley & Voss, 1999). 이들이 공통으로 시사하는 바는, 개인이 보유한 지식의 양적 수준에만 주목해 온 기존의 관행을 개선하고 질적 수준에도 관심을 가져야 한다는 점이다. 기존의 내용 교과 평가가 학습한 정보를 얼마나 많이 기억하는가를 측정해 왔다면, 국어과의 학습 목적 글쓰기 담론에서는 내용 지식과 관련된

-
- 2) 장성민(2016ㄷ)은 교육 목표를 진술함에 있어 ‘내용’과 ‘행동’, ‘지식’과 ‘인지적 과정’을 구분한 앤더슨(Anderson et al., 2001)의 논의를 기초로 삼아 우리말의 ‘지식’이라는 용어의 개념역을 ‘knowledge’와 ‘cognition’으로 나누고, 전자의 지식은 내용 교과에서, 후자의 지식은 국어과의 학습 목적 글쓰기 교육을 통해 습득되는 지식의 영역이라 규정하였다. 이에 따르면, 학습 목적 글쓰기 교육을 통해 획득되는 새로운 지식은 내용 지식 그 자체가 아니라 법교과적으로 적용될 수 있는 글쓰기의 문제 해결 과정에 관한 지식으로 볼 수 있다.

필자로서의 태도가 어떻게 정립되고 이를 뒷받침하는 정보가 어떻게 표상되는지에 주요한 관심을 보여야 한다고 말하는 것이다. 학습의 유형을 ‘새로운 지식의 습득’과 ‘지식의 정교화’로 나누는 선행 담론의 용어를 참고하면, 학습 목적 글쓰기는 ‘표면적 이해(superficial comprehension)’를 넘어서 ‘심층적 이해(deep comprehension)’에 기여해야 하는 셈이다. 예비교사를 대상으로 한 설문 연구에서 교과 수업 중 이루어지는 글쓰기 활동의 궁극적인 목표가 지식의 회상이나 재진술을 넘어서 충분한 양의 주어진 정보를 바탕으로 하여 필자의 관점을 체계적으로 정립하는 데 있는 것으로 인식되었다는 결과 또는 이를 뒷받침한다(장성민, 2017).

그런데 일련의 선행 연구에서는 학습 상황에서 논증적 속성이 부각된 자료 통합 활동을 수행하도록 하였을 때, 화제에 대한 충분한 사전지식을 갖추지 못한 학습자의 경우 과제를 해석하고 환경적 제약을 처리하는 데 적절히 대처하지 못하는 것으로 나타났다(장성민, 2016나; Gil et al., 2010a, 2010b; Hagen et al., 2014). 사전지식이 부족한 학습자의 경우, 학습 자료의 정보를 이해하고 새로운 지식을 습득하는 것만으로도 높은 인지적 부담에 직면하게 되어 도리어 학습을 저해할 수 있다는 것이다. 화제에 대한 사전지식은 학습 자료에 대한 동기를 촉진할 뿐 아니라 텍스트 정보의 공백을 채우는(gap-filling) 추론 생성에도 기여한다는 점에서 다문서 문식 행위의 성패에 직·간접적으로 영향을 미치는 중요한 예측변인으로 다루어졌다(Alexander, 2005; Bråten et al., 2014; Guthrie & Wigfield, 2000; McNamara & Magliano, 2009).

이에 따라 이 연구에서는 내용 교과에서 공식적인 교수·학습을 통해 충분한 사전지식을 습득하였을 것으로 기대되는 참여자를 대상으로, 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동을 분석하는 데 일반적으로 적용될 수 있는 이론적 모형을 도출하고자 한다.³⁾ 대다수의 선행 연구

3) 효과적인 학습 목적 글쓰기 교육을 위해 최소한의 사실적 지식을 갖추게 하는 사전 강의

가 다양한 변인 사이의 관계를 잠재변인 수준에서 체계적으로 종합하지 못한 채 자료 통합 활동의 성패에 영향을 미치는 특정 변인에 부분적으로 천착해 왔다는 점을 고려해 이 연구에서는 구조방정식 모형(structural equation model)을 적용하였다. 또한 선행 연구에서 학습 효과의 측정이 대부분 글쓰기 활동 전후의 지식 습득 수준으로 제한되었음을 고려해 이 연구에서는 심층적 이해의 관점에서 학습 목적 글쓰기의 성패를 조명하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 학습 목적 글쓰기의 개념과 특징

학습 목적 글쓰기는 읽기와 쓰기, 학습의 세 가지 행위 사이의 밀접한 관련성이 부각된 ‘쓰기를 위한 읽기(reading to write)’, ‘읽기를 위한 쓰기(writing to read)’ 담론과 궤를 같이 하며 이론적 토대를 형성하여 왔다. 학습 목적 글쓰기를 “화제에 대한 학습을 목적으로 복수의 자료를 수용하여 내용 영역에 대한 심층적 이해를 의도하는 표현 행위”(Wiley et al., 2009), “복수의 자료를 조합하여 학습의 대상이 되는 상황에 대한 응집적 표상을 구성하는 것”(Britt & Rouet, 2012)과 같이 규정한 선행 연구의 정의는 이를 전형적으로 보여 준다. 대학 입시의 변화에 상응하여 고등학생도 소논문 발표대회에 참가하거나, 에세이를 작성하고, 정규수업으로 논술 과목을 이수하는 등 이전까지 대학 글쓰기의 전유물로만 간주되던 근거 기반 쓰기(evidence-based writing)와 자료 통합적 글쓰기(writing from sources)가 중등 교육

(pre-lecture)의 필요성을 피력한 브릿과 루엠티(Britt & Rouet, 2012)의 제안 또한 이러한 설계를 뒷받침한다.

현장에도 통용되는 것은 더 이상 낮은 풍경이 아니다.

대학에서 이루어지던 기존의 학술적 글쓰기와 학습 목적 글쓰기는 유사한 속성을 공유하면서도 한편으로 변별되는 지점을 갖는다. 대학 글쓰기 교육의 패러다임이 기존의 ‘범교과 글쓰기(WAC)’에서 ‘교과 내 글쓰기(WID)’로 이동하는 것은, 중등 학습자에게 적용되는 학습 목적 글쓰기와의 변별이 극대화되는 대표적인 움직임으로 볼 수 있다. 하지만 전공 분야의 학습에 기여하기 위한 대학의 학술적 글쓰기 교육이 실제로는 전공 분야의 글쓰기(텍스트)를 학습하는 데 이르지 못한 채 전공 분야의 주제(내용 지식)를 학습하는 데 머물렀다는 정희모(2015)의 지적은 중등 학습자를 대상으로 하는 학습 목적 글쓰기 교육에 오히려 하나의 좋은 시사점이 된다. 범교과 글쓰기를 지향하는 학습 목적 글쓰기가 중등 교육 현장에 정착되면, 대학의 학술적 글쓰기는 상이한 전공 영역의 담화 관습에 적합한 형태로, 중등 수준에서 이루어지는 국어과의 학습 목적 글쓰기 교육은 지식 구성의 문제 해결 과정에도 도움을 주는 형태로 분화되어 각각 발전할 수 있기 때문이다.

이처럼 내용 지식의 학습을 뒷받침하기 위한 글쓰기 교육의 주체를 내용 교과와 국어과 가운데 어디에서 담당하는지에 따라 그 초점은 달라질 수 있으나, 학습 목적 글쓰기가 새로운 지식의 습득, 사실적 지식의 회상과 재진술에 국한된 ‘표면적 이해’보다 개념적 이해와 추론, 다른 상황への 적용까지 포괄하는 ‘심층적 이해’에 기여해야 한다는 점은 주지의 사실이다. 글쓰기 화제로 주어지는 ‘상황(situations)’이나 ‘현상(phenomena)’이 단편적인 사실적 지식의 축적을 의미하지 않으며, 문제가 되는 상황 또는 현상이 어떻게 발생했고 왜 나타났는가에 대한 체계적인 이해를 포함하는 것으로 통용되어 온 것은 이를 뒷받침한다(Britt & Rouet, 2012). 여기에는 필자로서의 단일한 관점 외에 상충되는 관점으로부터 비롯된 대안적 설명과 해석을 고려하고, 평가하며, 통합하는 행위가 필수적으로 요구된다. 학습 목적 글쓰기를 수행하는 개인은 상충되는 정보를 해결하거나 이들이 응집적으로 공존하도록 돕는 수사적 사고 과정을 거치게 되며, 이 과정에서 자신이 이미 알고 있는 것

과 더 알아야 할 것을 구분하게 되고, 궁극적으로는 내용 지식의 심층적 이해에 도달하게 된다.

자료 통합적 글쓰기 또한 학습 목적 글쓰기와 유사한 개념역을 가지면서 서로 변별을 이룬다. 자료 통합적 글쓰기의 개념을 분석해 학습 목적 글쓰기 교육의 내용 요소를 구체화한 장성민(2016c)은 “화제에 대한 복수의 지식을 읽고 이를 통합해 독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있도록 자신의 관점을 정립하는 문자언어 의사소통 행위”라는 정의로부터 학습 목적 글쓰기가 ‘복수의 자료에 대한 인지적 반응’, ‘자료의 재구성’, ‘사회적 의사소통으로서의 논증’, ‘수사적 관점에 의한 비판적 이해와 합리적 의사 결정’의 인지적 과정을 포함하는 것으로 제시한 바 있다. 하지만 이들이 읽기와 쓰기, 학습이라는 세 가지 행위의 교집합 위에 성립한다는 점에 있어서는 유사하면서도, 자료 통합적 글쓰기가 ‘쓰기를 위한 읽기’를 지향한 반면 학습 목적 글쓰기는 ‘읽기(이해)를 위한 쓰기’에 가깝다는 점에서 발생하는 부분적인 차이가 있다. 이하에서는 ‘교과 맥락에 적합한(discipline-appropriate)’ 정보를 활용해야 하는 맥락상의 제약을 중심으로 자료 통합적 글쓰기와 변별되는 학습 목적 글쓰기의 특징을 더 살펴보았다.

학습 상황에서 내용 지식의 이해를 목적으로 글쓰기가 이루어지는 상황, 특히 글쓰기 수행 후 내용 지식에 대한 측정이 예견되었을 때 개인은 소수의 자료나 관점에 편중된 주의를 보이는 대신 학습 범위에 해당하는 모든 자료에 대해 비교적 일관된 중요도를 유지하고 있었다(장성민, 2016c). 이는 일반적인 자료 통합적 글쓰기 상황에서 참여자가 접근성, 활용도, 시간적 효율성 등을 고려해 주어진 자료 가운데 한두 개의 자료나 관점에 절대적으로 의존하는 경향을 보이는 것으로 확인된 일련의 선행 연구(Britt et al., 2004; Bronstein, 2010)와 대조되는 결과이다. 이는 학습 목적 글쓰기 상황에서 개인에게 대부분 내용 지식의 전달을 매개하는 일련의 학습 자료가 제공되기 때문에 자료 통합적 글쓰기를 수행할 때 요구되는 ‘맥락에 적합한’ 자료와 그렇지 않은 자료의 구분이 유효하지 않기 때문으로 볼 수 있다. 이 경우 ‘응

집성(coherence)’이라는 텍스트 속성은 글의 질적 수준을 예측하는 옳고 그름의 문제로 일반화되지 않으며, 필자로서의 관점 표상(명제)과 학습 자료(근거)를 연결하는 수사적 문제로 귀결된다. 일반적인 자료 통합적 글쓰기에서 맥락에 적합한 내용 생성이 중요한 문제였다면, 학습 목적 글쓰기에서는 맥락에 적합한 구조화가 더욱 중요해진다.

그렇기 때문에 국어과에서 학습 목적 글쓰기 교육의 성과를 측정하고자 할 때에는, 글쓰기 수행 후 지식의 양적 수준을 측정해 온 내용 교과에 기존 평가 방식과는 다른 판단의 준거를 마련해야 한다. 쟁점이 되는 학습해야 할 화제에 대해 개인이 합리적으로 관점을 도출했는가, 그러한 관점을 뒷받침하기 위해 교과 맥락에 적합한 자료에 관심을 기울이고 정보를 수사적으로 활용했는가, 자신이 선택한 관점과 상충되는 대안적 설명이나 해석을 고려하였는가, 과제의 상황 맥락으로부터 부과되는 일련의 제약에 대한 개인적 반응이 학습 공동체의 담화 관습에 부합한가 등을 살피는 것은 내용 교과의 기존 평가 방식에서와 상이한 준거의 예이다. 결국 학습 목적 글쓰기 담론에서의 ‘교과 맥락에 적합한 정보를 활용한다.’라는 문구는 필자 외부에 존재하는 양질의 학습 자료를 근거로 활용해 독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있도록 내용 지식의 일반화된 의미를 표상하는 인지적 과정을 의미하는 것으로 볼 수 있다. 자료에 대한 비판적 분석과 과학적 탐구가 전제되는 학습 목적 글쓰기 상황에서 ‘잘못된 관점’이란 근본적으로 존재하지 않으며, ‘다른 관점’만이 존재할 뿐이다.⁴⁾

4) 학습 목적 글쓰기 상황에 ‘잘못된 관점’이란 존재하지 않으며 ‘다른 관점’만이 존재한다는 명제는, 모든 내용 지식을 학습 목적 글쓰기의 화제로 활용할 수 있는 것은 아니라는 점을 함의하는 것이기도 하다. 가령 ‘명사의 개념’이나 ‘미적분의 원리’처럼 과학적 탐구의 전제로서 선결 동의(preestablished agreement)를 얻어야 하는 사실적 지식에 대해서까지 중등 학습자에게 비판적으로 분석하도록 하는 것은 현실적으로 쉽지 않다. 특정 화제와 관련된 하위 지식들이 각각의 고유한 내용 체계를 지니고 있으며 난이도 또한 큰 차이를 보이지 않는 역사교육, 과학교육 분야에서 학습 목적 글쓰기 담론이 집중적으로 생산되어 왔다는 점은 이를 방증한다. ‘교과 맥락에 적합한’ 학습 목적 글쓰기 평가로서 자연

이처럼 학습 목적 글쓰기를 가르치는 것은 내용 지식의 심층적 이해를 촉진할 뿐 아니라 단일한 출처의 자료로부터 학습하는 것이 편향된 지식 구성으로 이어질 수 있음을 일깨움으로써 개인의 인식론적 신념을 고양하는 데에도 기여한다.⁵⁾ 이는 지식(knowledge)이 절대적 권위로부터 파생되는 것이 아니라 담화 행위를 통해 정당화되고, 앎(knowing)이 합리적 추론과 타당한 증거를 기반으로 한 합의의 과정을 거치는 것으로 보는 사회적 구성으로서 지식을 바라보는 관점과 연결된다. 또한 학습 목적 글쓰기 교육은 이전부터 담화 공동체에서 생산 및 평가의 과정을 거쳐 도달한 기존 지식과 상호작용하며 개인이 그 의미를 재부여하도록 촉진한다는 점에서 필자의 정체성 과도 밀접한 관련을 맺는다. 상충된 관점으로부터 발생하는 모순을 해결하고 응집된 표상을 구축하도록 과제의 요구와 독자의 형상을 인지시키는 것은, 개인으로 하여금 자신의 관점과 다른 대안적 설명을 묵살하는 대신 이를 보다 풍부하게 고려하도록 촉진함으로써 궁극적으로는 자신의 글쓰기에 통합해야 하는 또 하나의 지식으로 인식하도록 도울 수 있다.

2. 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 자료의 설계

학습 목적 글쓰기 교육과 관련하여 최근 쟁점이 되는 한 가지는 개인이 읽어야 할 학습 자료의 매체에 관한 것이다. 오늘날에는 디지털 매체, 특히 인터넷 매체의 발달로 말미암아 온라인 환경을 기반으로 하는 읽기가 하나

게 학생을 대상으로 하는 대입 논술고사 문항(수리 논술)이 인문사회계열과 완전히 다른 형태인 것도 바로 이 때문으로 볼 수 있다.

- 5) '논증 상호적 담화(argumentation interactive discourse)'라는 개념을 사용해 학습 목적 글쓰기의 교육적 효과를 설명한 가르시아-밀라(Garcia -Mila et al., 2013)는 학습 목적 글쓰기 수행을 통해 학습자로 하여금 ① 자신의 신념이 논박 가능한 것임을 인식하도록 하고, ② 명제와 근거로 구성된 이원적 상호작용을 통해 신념을 정당화하도록 촉진하며, ③ 자신의 명제와 근거를 대안적인 관점의 것과 대조해 평가하도록 돕는다고 제시하였다.

의 대세로 자리잡고 있다. 하지만 온라인 환경에서 접한 자료 가운데에는 신뢰성, 공정성 측면에서 학습에 활용하기에 부적절한 경우가 많을 뿐더러 전자 매체를 통해 복수의 자료를 읽는 것은 단일한 자료를 읽을 때와 달리 서로 다른 자료를 선조적으로 읽도록 요구하기 때문에 전통적인 인쇄 매체로 읽는 것보다 개인에게 더 어렵고, 덜 흥미로우며, 더 느리게 읽히는 단점이 존재한다(Landauer, 1996; Murphy et al., 2003; Nielsen, 2000).⁶⁾ 게다가 학교급을 막론하고 교실 밖 온라인 매체 활용 시간이 사회적 문제로 대두되는 상황 속에서 제한된 시간을 쪼개어 불필요한 정보를 걸러 내야 하는 인지적 수고로움과 교수·학습의 시간적 제약, 정규수업에 활용 가능한 물리적 환경의 미비 등은 학습 목적 글쓰기 교육을 설계할 때 온라인 자료를 학습 자료의 전형적인 형태로 삼는 데 주저하게 한다.

근래에는 내용 교과와 교과서 텍스트가 학습 목적 글쓰기 교육의 유용한 자료 텍스트로 제안되기도 한다. 엄밀한 의미에서 독립적인 자료 텍스트로 볼 수는 없지만, 교과서 텍스트 또한 본문의 소재목과 도입글, 날개 등으로 구분되어 내용 지식에 관한 다양한 자료를 상이한 층위로 포함하기 때문이다.⁷⁾ 또한 교과서는 중등 학습자에게 높은 위상의 권위를 갖는 데다 ‘교과 맥락에 적합한’ 연관성 높은 자료들로 구성되어 있어, 개인으로 하여금 불필요한 정보를 걸러 내야 하는 인지적 부담을 줄이고 학습의 효과를 높이

-
- 6) 읽기 환경의 차이에 따라 학습 목적 글쓰기 수행을 통한 지식 형성의 효과가 어떻게 달라지는지 살펴본 질(Gil et al., 2010a, 2010b)의 연구에서는, 컴퓨터 기반 환경에서 이루어지는 다문서 문식 행위가 도전적인 과제의 수행에 상대적으로 더 큰 인지적 부담으로 작용할 수 있음을 검증한 바 있다.
 - 7) 내용 교과와 교과서 텍스트 가운데에는 교과서 저자의 명시적인 목소리로 내용 지식을 해석하여 서술하는 경우가 있는가 하면 실험 결과, 설문조사, 일화, 권위자의 발언, 인터뷰 등 내용 지식을 명시적으로 서술하지는 않지만 이를 뒷받침하는 가치 있는 정보를 실증적으로 제공하는 경우도 있다. 이처럼 교과서 텍스트에 포함된 내용 지식의 서술 층위가 단일하지 않기 때문에 높은 수준의 사전지식을 갖춘 학습자라 하더라도 정보의 다층성에 대한 인식과 반응에 따라 학습 목적 글쓰기 수행은 상이하게 나타난다(Bråten et al., 2009; Britt & Rouet, 2012).

는 데 기여할 수 있다. 뿐만 아니라 정치적 중립성과 공정성을 유지하기 위해 교과서 텍스트는 상충되는 관점의 정보를 두루 포괄하고 있으며, 1차 자료의 경우에는 자료마다 출처 정보를 제공하고 있어 쟁점이 되는 사안에 대한 상호텍스트적 연결과 비판적 분석에 용이하다. 그럼에도 불구하고 학습자가 출처 정보에 대한 고려와 평가 없이 교과서 자료의 권위를 맹신하는 경향을 보인다면 비판(Bråten et al., 2011; Paxton, 2002; Rouet et al., 1996; Wineburg, 1991)은 오히려 학습 자료에 올바르게 접근하는 방식에 대한 지도가 이루어질 수 있는 지점이기도 하다.

이 연구에서는 학습 목적 글쓰기 수행이 명제와 근거로 구성된 논증 요소 간 이원적 상호작용으로 이루어진다는 점에 착안하여, 글쓰기에 포함된 1차 자료(실증 자료, present data)와 2차 자료(해석 자료, interpret data)의 관계에 주목하였다.⁸⁾ 선행 연구에서는 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자가 글쓰기의 재료로 대부분 1차 자료를 활용하고 있으며, 교수·학습 상황에서도 1차 자료가 제공될수록 출처 정보에 대한 인식이 촉진되는 등 도전적인 학습이 이루어질 수 있다는 연구 결과를 도출한 바 있다(Rouet et al., 1996; Wiley & Voss, 1999). 하지만 이 연구에서 고등학생을 대상으로 교과서를 활용해 학습 목적 글쓰기를 수행하도록 한 결과, 학습 필자가 2차 자료를 전혀 활용하지 않거나 그 중요성을 간과한 것은 아니라는 점을 알 수 있었다. 사전지식의 수준이 낮은 참여자의 경우 쟁점이 되는 화제에 대한 서로 다른 관점을 개

-
- 8) 개념적, 어휘적 오버랩의 정도가 높은 자료일수록 자료 통합 활동을 촉진하며, 특히 사전 지식과 작업기억이 부족한 개인의 학습에 유의미한 도움을 주는 것으로 나타났다(Kim & Millis, 2006; Kurby et al., 2005). 이는 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자가 자료 텍스트를 선정하고 활용하는 데 영향을 미치는 변인 가운데 ‘자료의 복잡성(document complexity)’과 ‘선택항의 타당성(plausibility of distractors)’ 변인이 미치는 개인차를 최소화하는 것이기도 하다(Mosenthal, 1996).
 - 9) 1차 자료와 2차 자료의 구분은 미국의 국가 수준 교육과정(Common Core State Standards, CCSS)에서 역사/사회 교과 문식성의 읽기 영역에서 여러 성취기준에 걸쳐 반복적으로 강조되는 사항이기도 하다.

괄적으로 소개하는 교과서 본문의 서술을 높은 빈도로 선택하였으며, 1차 자료의 활용 빈도가 높은 참여자의 경우에도 1차 자료에서 구체적인 근거를 생성하면서도 2차 자료에 반영된 저자의 명시적인 목소리로부터 명제를 구성해 필자로서의 관점을 정립하고 있었기 때문이다. 이는 학습 목적 글쓰기를 수행하는 개인이 2차 자료에 공통으로 언급된 1차 자료를 활용하는 경향이 두드러진 것으로 나타난 선행 연구의 결과와도 상응한다(Perfetti et al., 1995).

자료 텍스트가 제공되는 작문 과제의 유형을 ‘텍스트 참고형(non-text responsible)’과 ‘텍스트 통합형(text-responsible)’의 두 가지로 세분한 레키와 칼슨(Leki & Carson, 1997)의 논의를 염두에 둘 때, 위 결과에서 1차 자료는 텍스트 통합형의 형태로, 2차 자료는 텍스트 참고형의 방식으로 활용되는 것으로 대응시킬 수 있다. 이때의 2차 자료는 1차 자료를 이해하고 해석하는 데 도움이 되는 하나의 비계로 작용하며, 중등 학습자의 교과서에 대한 권위의 인식은 1차 자료가 아닌 2차 자료에 대한 신뢰를 의미하는 것으로 볼 수 있다. 다만 2차 자료가 과도하게 제공되었을 때 개인에게서 1차 자료를 능동적으로 해석해 자신의 고유한 관점을 형성하거나 자료를 변형하려는 의지를 보이지 않았다는 지적(Perfetti et al., 1995)에 대해서는 과제 특수적 맥락의 제약을 통해 보완할 필요가 있다. 가령 글자수 제약을 통해 많은 양의 정보를 재구성하도록 하거나, 필자에게 새로운 표상을 촉진하는 일련의 교수·학습 활동을 제공함으로써 이전의 표상과 새로운 표상 사이의 모순을 해결하도록 하는 것은 개인의 정교화된 학습을 유도하는 한 가지 방법이 될 수 있다.

3. 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 예측변인

선행 담론에서 학습 목적 글쓰기 수행을 탐구하는 데 가장 많이 활용되어 온 방식은 ‘다문서 읽기’와 ‘담화 종합’으로 대표되는 인지적 접근 방식이다(김혜연, 2016; Boscolo et al., 2007; Bråten et al., 2014; Goldman et al., 2010; Mateos & Solé, 2009; Spivey, 1997). 이 연구에서 학습 목적 글쓰기

를 수행하는 필자에 대한 모형을 ‘자료 통합 모형’으로 지칭한 것도 그러한 맥락에 기반한 것이다. 서로 다른 자료가 출처 정보와 관계를 맺으며 의미를 구성하는 것으로 본 ‘상호텍스트 모형(intertext model)’과 상충되는 명제나 관점이 포함된 복수의 자료를 접할 때 통일된 의미 체계를 구축하기 위해 응집적인 이해나 해석을 도모한다고 본 ‘정신 모형(mental model)’은 이러한 접근의 대표적인 예이다. 루엣과 브릿(Rouet & Britt, 2011)은 상호텍스트 모형, 정신 모형과 별도로 ‘과제 모형(task model)’을 상정하고 학습 목적 글쓰기 상황에서 필자가 과제 목표, 실행(하위 목표 및 절차), 준거를 어떻게 설정하는지 살펴봄으로써 인지주의 작문 이론의 기존 성과를 반영하기도 하였다.¹⁰⁾ 인지적 접근은 단일 자료를 활용하였을 때와 변별되는 다문서 문식 행위의 구도를 조망하였다는 장점이 있지만, 학습 목적 글쓰기를 추동하는 대표적인 스키마로서 ‘논증’에 대한 고려가 명시적으로 반영되지 못하였으며, 학습 상황에서의 ‘예상 독자’에 대한 인식이 인지주의 작문 이론을 답습하는데 머물렀다는 한계가 있다.

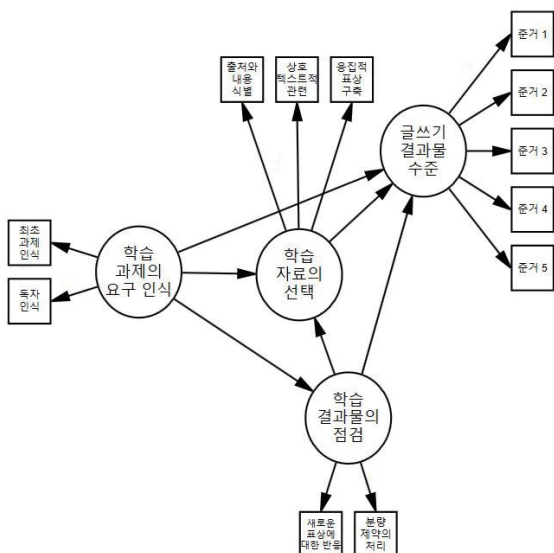
학습 목적 글쓰기 수행을 탐구하는 또 다른 방식은 ‘논증적 글쓰기’로 대표되는 사회적 접근 방식이다. 학습 목적 글쓰기에 논증적 속성이 부각되는 것은, 글쓰기를 통한 학습의 인지적 과정이 개인으로 하여금 서로 다른 설명이나 해석 가운데 특정한 하나의 관점을 취하게 하고, 자신과 관점을 달리하는 타인에게도 합리적인 것으로 수용될 수 있도록 응집적 표상의 구축을 요구하기 때문이다. 학습을 뒷받침하는 사고의 본질을 ‘상황에 대한 일반화된 지식(명제)과 개별 현상(근거)의 구별과 조정’으로 규정하고, 개인으로 하여금 단지 일반화된 지식을 아는 것을 넘어서 근거가 되는 여러 자료의

10) 루엣과 브릿(Rouet & Britt, 2011)은 상호텍스트 모형, 정신 모형을 포괄하는 ‘다문서 모형(documents model)’과 ‘과제 모형(task model)’을 묶어 다문서 과제 기반 학습 모형(MD-TRACE model)이라 명명하였다. MD-TRACE는 ‘Multiple-Document Task-based Relevance Assessment and Content Extraction(다문서 과제 기반 관련성 평가 및 내용 추출)’의 약자이다.

정보들을 의식적으로 탐색하도록 함으로써 학습에 필요한 기반을 마련하도록 도와야 한다고 본 일련의 선행 담론은 이러한 접근의 예이다(Garcia-Mila et al., 2013; Klein & Ehrhardt, 2015; Kuhn, 2010). 앞서 언급한 상호텍스트 모형, 정신 모형에도 출처 정보에 대한 비판적 분석, 상충되는 정보의 공존을 위한 응집적 표상의 도출과 같은 사회적 접근 방식이 부분적으로는 포함되어 있으나, 정작 변인 사이의 구조적 관계를 살펴보고자 했던 선행 연구의 설계에는 그러한 접근이 거의 반영되지 못했다(Bråten et al., 2014). 학습 목적 글쓰기 수행을 뒷받침하는 논증적 스키마에 대한 교수·학습이 다문서 문식 행위와의 유기적 관련 속에 이루어지지 못했음을 고려할 때, 두 가지 접근 방식을 절충하려는 연구 설계가 모색될 필요가 있다.

이 연구에서는 브릿과 루엣(Britt & Rouet, 2012)의 모형을 거시적 틀로 삼아 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 모형을 설계하였다(〈그림 1〉 참조). 이들은 학습 목적 글쓰기를 수행하기 위해 필자가 결정해야 하는 주요 단계를 ‘정보의 요구에 대한 평가, 관련 자료의 선택, 결과물에 대한 평가’의 세 가지로 나누었다. 이 연구에서는 각각의 단계를 적용하여 “학습 과제의 요구 인식”, “학습 자료의 선택”, “학습 결과물의 점검”이라는 잠재변인을 설정하였다.

이 연구가 학습 목적 글쓰기 수행의 구조적 관계를 분석한 기존의 선행 연구와 변별되는 지점은, 이론적 배경으로부터 도출된 엄밀한 준거를 적용하여 참여자의 글쓰기 결과물과 개방형 설문 형태로 제시된 성찰일지 기록에 대해 질적 내용분석을 실시한 다음 그 결과를 위계적으로 계량화하여 투입하였다는 데 있다. 이러한 설계는 10점 척도로 수집된 자기 보고식 설문 응답을 활용한 브로텐(Bråten et al., 2014)에서 다문서 문식 전략의 활용에 대한 설문 응답과 실제 다문서 이해 사이의 괴리가 크게 나타났다는 점($\beta = .19$)에 기인한다. 이는 ‘다양한’, ‘능동적으로’, ‘통합적’과 같이 가치 판단이 가능한 어휘를 사용한 경우 참여자가 실제 행동과 괴리된 당위적 인식을 보이게 되며, 이론적 배경에 기반한 엄밀한 준거가 마련되지 않은 경우 4점과



〈그림 1〉 연구 모형

5점의 계량적 정보가 갖는 고유의 의미를 변별할 수 없기 때문인 것으로 해석할 수 있다. 활용한 자료의 수나 상호텍스트적 연결 횟수가 산술적으로 많다고 하여 반드시 우수한 자료 통합을 수행한 것으로 보기 어렵다는 선행 연구의 결과도 눈길을 끈다(이지영, 2016; 장성민, 2015, 2016ㄴ). 이러한 이유로 이 연구에서는 각각의 측정변인을 ‘정도’가 아닌 ‘수준’의 문제로 5점 척도화하고, 3점에 해당하는 선택항이 비교적 평균의 수준에 해당하는 행동으로 기술될 수 있도록 설계하였다.

또한 질적 내용분석을 수행할 때에는 앞서 언급한 인지적, 사회적 접근 방식이 포괄되도록 설계하였다. 즉 첫 번째 방식처럼 “학습 과제의 요구 인식”, “학습 자료의 선택”, “학습 결과물의 점검”이라는 잠재변인을 설정하되, 이를 뒷받침하는 측정변인의 준거는 확증편향, 명제와 근거의 이원적 상호작용 등 두 번째 방식의 성과를 따랐다. “학습 과제의 요구 인식”을 뒷받침하는 측정변인으로 ‘독자 인식’을 설정한 것 또한 두 번째 방식에 의한 것이다.

인지적 접근 외에 사회적 접근 방식을 절충하여 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동을 분석한 것은, 기존에 제한적으로 다루어지던 학습 목적 글쓰기의 논증적 속성에 대해 보다 구체적인 시야를 제공할 것으로 기대된다.

연구 모형에서 예측변인으로 설정한 각 항목들은 다음과 같은 범주를 따랐다.

1) 학습 과제의 요구 인식

학습 과제에 대한 인식이 글쓰기 수행에 미치는 영향에 관한 연구는 주로 인지주의 작문 이론의 성과에 기반을 두고 진행되었다(Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower, 1987; Leki & Carson, 1997; Smeets & Solé, 2008). ‘쓰기를 위한 읽기’의 관점에서 글쓰기 수행에 접근한 플라워(Flower, 1987)는 텍스트 형식과 관련된 필자의 과제 표상 유형을 ‘메모/요약, 요약+의견, 설명적 보고서, 설득적 에세이’의 네 가지로 위계화한 바 있으며, 스미츠와 솔레(Smeets & Solé, 2008)는 글쓰기와 학습의 관계를 다룬 고전 담론인 버레이터와 스칼다말리아(Bereiter & Scardamalia, 1987)의 분류를 수용하여 과제 적용 범위(개별 자료, 복수의 자료)와 지식 변형 여부(지식 재진술, 지식 변형)에 따라 필자의 과제 표상 유형을 나누었다. 레키와 칼슨(Leki & Carson, 1997)은 학습 자료의 정보가 필자의 글에 명시적으로 활용되었는지 여부에 따라 ‘텍스트 참고형’과 ‘텍스트 통합형’으로 나누기도 하였다. 이를 종합하면 ① 필자의 과제 표상이 개별 자료보다 복수의 자료에 적용될수록, ② 지식 재진술(요약)보다 지식 변형(논증)을 지향할수록, ③ 텍스트 참고형보다 텍스트 통합형의 형태로 활용될수록 복수의 자료로 구현된 공통 화제에 대해 심층적 이해가 가능한 것으로 볼 수 있다.

최근에는 신수사학, 커뮤니케이션 이론, 대화주의 작문 이론의 성과를 반영하여 과제의 요구에 대한 인식이 독자에 관한 인식으로까지 확장되고 있다(정혜승, 2013; 정희모, 2012; Ede & Lunsford, 1984; Park, 1982; Perel-

man, 1982). 논증적 속성이 두드러지는 학습 목적 글쓰기 상황에서 필자가 가진 내용 지식이 누구를 대상으로 언어화되는가에 따라 학습의 수준과 범 위에는 차이가 나타날 수 있기 때문이다. 전통적으로 독자는 외부에 실재 하는 존재로 가정되어 왔으나, 근래의 논의에서는 실재하는 특정인을 가리 키는 데 제한되지 않고 소통 맥락과 작문 목적을 형성하는 지식 또는 동기 를 지칭하는 개념으로 보는 관점이 우세하다(정희모, 2012). 하지만 보편독 자 개념이 갖는 모호함을 비판한 파크(Park, 1982)는 독자상에 대해 “OO에 반대하는 사람”, “△△ 잡지를 구독하는 사람”과 같이 구체적 속성으로 도 출되어야만 다양한 상황에 개별적으로 구현되는 맥락으로서 작동할 수 있 다고 지적하기도 하였다. 측정 가능한 의사소통 효과를 ‘태도 변용(attitude change)’이라는 개념으로 규정한 커뮤니케이션 이론에서는, 태도 변용의 유 형을 ‘기존 태도의 강화, 새로운 태도의 형성, 기존 태도의 변화’로 세분하였 다. 학습 상황에서 서로 일치하는 지점보다 상충하는 지점에 대한 탐구가 대 안적 관점에 대한 고려까지를 포괄해 도전적인 학습으로 이어졌음을 고려할 때 ① 독자를 실재하는 특정인으로 국한하지 않고 소통 맥락과 작문 목적에 대한 구체적 속성의 인식을 포함할수록, ② 비슷한 관점을 지닌 독자를 대상 으로 한 ‘기존 태도의 강화’나 이해의 대상으로 규정한 ‘새로운 태도의 형성’ 보다 논쟁의 대상으로 인식하는 ‘기존 태도의 변화’를 의도한 경우 정교화된 학습에 기여할 것으로 예측된다.

2) 학습 자료의 선택

주어진 복수의 자료 가운데 개인이 글쓰기에 활용할 자료를 선택하는 것은, 인지적 관점에서 접근한 선행 연구에서 집중적으로 다루어진 예측변 인이다. 이 연구에서는 단일문서 읽기와 변별되는 다문서 읽기의 표상을 다 룬 김종윤(2014)의 논의를 참고하여 ‘출처와 내용 식별’, ‘상호텍스트적 관 련’, ‘응집적 표상 구축’의 세 가지 측정변인을 설정하였다. 여기에 사회적 관 점에서 다루어진 논증 이론의 성과를 수용하여 ‘확증편향’과 ‘명제와 근거의

이원적 상호작용'이라는 두 가지 기준을 적용해 학습 자료의 선택이 글쓰기 수행에 미치는 영향을 구체화하였다.

‘출처와 내용 식별’은 다문서 문식 행위에서 출처 정보가 서로 다른 자료 사이의 관계를 규정하고 응집적 표상을 구축하는 데 기여하는 주요한 메타정보로 작동한다는 점에 주목한 것이다. 대부분의 선행 연구에서는 작가, 형식, 출판사, 날짜 등 객관적 정보에 주목해 왔다. 하지만 그러한 외적 정보에 대해 학습자가 충분히 알고 있을 때 비로소 가능하며, 교과서가 대부분 편파적이지 않은 중립적 내용의 합의된 지식을 포함한다는 점에서 선행 연구에 언급된 객관적 정보의 인식은 학습 상황에서 그 의미가 제한된다. 자료의 출처 정보가 고등학생의 글쓰기에 명시적으로 반영되지 않았다는 장성민(2015), 역사가와 달리 고등학생의 경우 출처확인(sourcing) 능력이 현저히 떨어졌다는 와인버그(Wineburg, 1991)의 결과는 이를 단적으로 보여 준다.

반면 내용 교과서의 교과서에 1차 자료(실증 자료)와 2차 자료(해석 자료)가 함께 포함되어 있음을 부각한 일련의 선행 연구에서는, 논증 이론의 성과에 기대어 출처 정보의 의미를 자료 층위의 문제로 다루었다(Britt & Aglinskias, 2002; Perfetti et al., 1995; Rouet et al., 1996). 교과서 본문의 경우 출처 정보가 포함되지 않은 저자의 명시적 목소리로 내용 지식의 ‘명제’를 전달하는 반면, 본문 이외의 자료로 제시된 대부분의 실증 자료는 개인의 해석이 필요한 내용 지식의 ‘근거’로 대응되기 때문이다. 이를 종합하면 ① 단일한 관점의 자료보다 경쟁하는 두 관점의 자료를 두루 반영할수록, ② 해석 자료의 정보(명제)에만 의존하기보다 실증 자료의 정보(근거)도 포함할수록, ③ 필자의 관점과 상충되는 대안적 관점의 자료도 균형을 이룰수록 학습에 기여하는 것으로 볼 수 있다.

학습 목적 글쓰기 답론에서 ‘출처와 내용 식별’이 내용 생성의 문제로 귀결된다면, ‘상호텍스트적 관련’은 내용 조직의 문제와 관련된다. 복수의 자료를 읽고 이를 통합하는 조직 방식을 보완적(complementary), 논쟁적(conflicting), 통제적(controlling), 대화적(dialogic), 공관적(synoptic) 관계

의 다섯 가지로 제시한 하트만과 엘리슨(Hartman & Allison, 1996)은 이를 대표적으로 보여 준다.¹¹⁾ 여기에 ① 확증적인 단일한 관점보다 상충된 관점의 해석이 함께 고려될 때, ② 단일한 층위의 자료보다 다양한 층위의 자료가 상호작용할 때 학습 효과가 극대화되는 것으로 알려진 사회적 접근의 논의는 그러한 조직 방식의 위계화 가능성을 시사한다. 즉 학습 자료의 조직이 특정한 방식으로 부각되지 않은 공관적 관계보다는 정적 상호텍스트성이 부각된 보완적, 통제적 관계가, 정적 상호텍스트성이 부각된 두 관계보다는 다시 부정적 상호텍스트성이 부각된 논쟁적 관계가 심층적 이해에 더 기여할 것으로 판단된다. 또한 동일하게 정적 상호텍스트성을 지향하더라도 다양한 층위의 자료를 활용한 통제적 관계가 그렇지 않은 보완적 관계에 비해 더 정교화된 수행을 이룬 것으로 볼 수 있다.

‘응집적 표상 구축’은 학습 상황에서 개인이 다문서 문식 행위 결과 화제에 대한 종합적 의미 구성에 도달해야 함에 주목한 것이다. 선행 연구에서는 자료에 기원한 정보와 필자가 생성한 정보가 최종 글쓰기 결과물에 통합된 수준과 기능에 주목함으로써 학습 목적 글쓰기 수행에 미치는 영향을 위계화하였다(강민경, 2013; Flower, 1987; Solé et al., 2013). 대표적으로 강민경(2013)은 ‘자료 텍스트 위주의 형식적 통합, 자료 텍스트와 필자가 생성한 내용 요소의 통합, 전체 글 중심의 자료 텍스트 통합’의 세 범주로 위계화하였으며, 솔레(Solé et al., 2013) 또한 이와 유사하게 글쓰기 결과물의 자료 통합 수준을 ‘요약의 병치, 정보의 교차, 고유의 텍스트 구조’로 나누었다. 플라워(Flower, 1987)는 학습 목적 글쓰기 수행을 위한 글쓰기 계획의 하위 범주를 ‘자료의 요약, 화제에 대한 반응, 검토와 논평, 통제개념을 활용한 종합, 목적을 위한 해석’ 순으로 세분화기도 하였다. 모든 논의에서 복수의 자료를

11) 최근의 선행 담론에서는 ‘대화적 관계’가 실제적이라기보다는 하나의 패러다임으로서 이념적 속성이 강하다고 지적된 바 있다(장성민, 2016ㄱ). 이에 따르면, ‘텍스트 간 정적으로 상호작용하는’ 것으로 분석된 필자의 글은 실제로 대화적 관계가 아닌 보완적 관계로 판정되었다.

활용하는 것은 학습 목적 글쓰기 수행의 선결 조건이었지만, 상황에 대한 심층적 이해가 궁극적으로 필자의 응집적 표상 구축을 통해 이루어지는 만큼 원 자료의 관점을 일방적으로 수용하기보다 이에 대한 평가나 비판적 해석을 포함했을 때 정교화된 수행으로 인정받을 수 있었다. 마찬가지로 교과서에 포함된 저자의 명제를 재진술하는 대신 필자의 사전지식 또는 다른 자료를 활용해 명제를 뒷받침하는 논거나 추론을 따져 봄으로써 담화 행위를 통한 지식의 사회적 구성에 도달할 수 있다.

3) 학습 결과물의 점검

학습 결과물의 점검은 과제 특수적 맥락과의 조화를 통해 글쓰기 결과물을 개인의 과제 표상과 비교하는 것을 의미한다. 개인은 최초의 과제 표상이 만족스러운 결과물로 실현되지 못한 경우 고쳐 쓰기를 통해 읽기와 쓰기를 지속하기도 하고, 이와 반대로 학습 과제의 요구나 독자에 대한 인식을 바꾸어 과제 표상에 변화를 주기도 한다(Britt & Rouet, 2012). 이러한 과정은 자기 조절(self-regulation) 능력을 전제로 하여 개인에게 적지 않은 인지적 부담으로 작용하지만, 그러한 과정은 심층적 이해에 기여하는 것으로 알려져 있다(Cerdán et al., 2009). 이는 학습 결과물의 질적 수준에 결정적인 영향을 미친다는 점에서 매우 큰 중요성을 갖지만, 예측변인 간 구조적 관계를 다룬 기존의 선행 연구에서는 주목받지 못했다(Bråten et al., 2014). 이 연구에서는 학습 상황에서 흔히 발생하는 두 가지 과제 특수적 맥락을 중심으로 측정변인을 설정하였다.

‘새로운 표상에 대한 반응’은 교수·학습 상황에서 협력학습이 활용되거나 교사의 피드백을 받아, 또는 스스로의 성찰을 거쳐 지금까지 생산한 글에 대해 고쳐 쓰기를 진행하는 경우를 염두에 둔 것이다. 인지적 부담이 큰 과제를 수행하는 것이 지식의 심층적 이해에 더 기여하였다는 선행 연구의 결과를 토대로, 이 연구에서는 고쳐 쓰기와 이에 수반되는 읽기의 범위에 따라 학습 목적 글쓰기 수행에 미치는 영향을 위계화하였다. 이에 따르면 ①

표현 차원의 수정보다는 내용 차원의 수정이 포함될수록, ② 새로운 표상의 반영이 필자의 추론(reasoning)을 넘어 자료 텍스트에 대한 이해까지 포괄할수록 보다 도전적인 학습이 이루어진 것으로 추정할 수 있다. 다만 실재하는 타인의 지적을 기계적으로 수용하는 과정에서 기존의 표상과 충돌하여 통일성을 잃는다면, 내용 차원에서 어떤 유형의 반응이 가시화되더라도 바람직한 결과로 보기 어렵다.

한편 ‘분량 제약의 처리’를 설정한 것은, 중등 학습자를 대상으로 교수·학습 및 평가 상황에서 이루어지는 대부분의 글쓰기 활동이 글자수 제한을 염두에 두고 설계되어 왔다는 점에 기인한다. 학습 결과물을 점검하는 과정에서 생겨난 새로운 표상은 필연적으로 정보량 증가를 초래하며, 필자는 제한된 작문 분량 속에 늘어난 정보량을 처리해야 하는 또 하나의 과제에 직면하게 된다. 선행 연구에서는 능숙한 필자의 경우 상대적으로 큰 인지적 부담을 경험하더라도 텍스트 구조의 변화를 통해 기존 표상과 새로운 표상이 균형을 이루도록 지식의 재구성 과정을 거친다고 제시한 바 있다. 지금까지 작성한 글을 바탕으로 서로 다른 표상의 공통점과 차이점에 주목하거나(Mateos & Solé, 2009), 상이한 자료의 내용을 하나로 응축하기 위해 거시명제 또는 통제개념을 활용하는 것(Flower, 1987)은 그러한 재구성의 대표적인 예이다. 반면 미숙한 필자는 각각의 표상에서 중요하다고 판단되는 지점을 요약적으로 제시해 기계적으로 연결하거나, 반복되는 일치점을 나열하는데 머무르는 것으로 밝혀졌다.

III. 연구 대상 및 방법

1. 참여자

이 연구는 학습 목적 글쓰기를 수행하기 위한 인지적 발달과 정의적 유인이 높을 것으로 판단되는 일반계 여자 고등학교에 재학 중인 2학년 인문사회계열 학습자 537명을 대상으로 자료를 수집하였다.

참여자를 고등학교 2학년으로 선정한 것은, 이들이 국민공통기본교육 과정을 모두 이수하였을 뿐 아니라 선행 연구에서 읽기 능력과 쓰기 능력의 현저한 변화가 더 이상 나타나지 않는 것으로 밝혀져 학습 목적 글쓰기를 수행하는 데 필요한 기초적인 언어 능력을 갖추었다고 판단했기 때문이다(Shanahan, 2016). 학교가 지향하는 바에 따라 상이한 교육과정을 운영하기도 하는 특목고나 특성화고, ‘대학입시’라는 현실적 제약으로 말미암아 교과서 대신 입시용 교재로 수업을 진행하는 고등학교 3학년과 달리, 일반계 고등학교 2학년에서는 학습의 대상이라 할 수 있는 교과 지식을 담고 있는 매개물로서 ‘교과서’의 권위가 비교적 양호한 위상을 차지하고 있다.¹²⁾ 참여자를 ‘여학생’과 ‘인문사회계열 학습자’로 제한한 것은 연구 모형의 설계에 또 하나의 변인으로 작용할 수 있는 ‘성별’과 ‘전공계열’을 통제하기 위함이다. 특히 여학생의 경우 대학입시를 위한 논술 전형에 대한 열의가 상대적으로 높아, 학습 목적 글쓰기에 대한 정의적 유인이 높을 것으로 판단하였다.

이 연구는 2014년부터 2016년까지 3년에 걸쳐 서울 관악구 소재 한 여

12) 일정 수준의 언어 능력과 인지 능력이 담보되는 특목고 재학생의 경우에는 신입생 때부터 교과서가 아닌 EBS 교재로 수업이 진행되는 경우가 적지 않게 발견되었다. 이 경우 개인이 교과서 내의 여러 자료를 스스로 찾아 읽는 것이 아니라 강의용 교재에 대한 교수자의 일제식 강의 및 문제 풀이를 위한 자료 읽기로 국한되는 파행적 학습으로 치달을 가능성이 높아 학습의 목적이 이 연구에서 지향하는 바와 동일하지 않다고 판단하였다.

자고등학교에서 2학년 재학생을 대상으로 자료를 수집하였다. 이 연구에서 참여 대상 학교를 선정할 때에는 다음 두 가지 조건을 적용했다. 첫째, 대상 학교의 국어 과목의 학업성취도가 전국 일반계 고등학교와 유사한 수준으로 나타난 곳을 선정해 표집의 대표성을 확보하고자 하였다.¹³⁾ 둘째, 글쓰기 화제에 대한 개별 학습자의 친숙도나 사전지식의 차이로부터 기인하는 인지적 반응의 위축을 막기 위해 인문사회계열 학습자를 대상으로 하는 일반적인 화제로 ‘문화’ 영역을 선정하고, 고등학교 정규 교육과정에서 이에 대한 공식적인 교수·학습이 이루어지도록 2학년에 “생활과 윤리” 과목을 편성한 곳을 선택하였다.

2. 자료 수집

자료 수집은 참여자를 대상으로 화제에 대한 내용 교과와 평가가 완료된 2학기 기말고사 이후부터 겨울방학 이전까지, 국어과의 정규수업에서 글쓰기 프로젝트 활동의 형태로 6차시에 걸쳐 이루어졌다. 자료 수집이 이루어지기 불과 며칠 전까지 해당 화제에 대한 정기고사가 이루어졌다는 점은, 기초적인 사전지식을 갖춘 참여자가 화제에 대한 심층적 이해를 도모하기 위해 어떤 자료를 어떻게 활용하여 글쓰기를 수행하는지 살펴보고자 하는 연구자의 문제 의식을 충족하기에 최적의 조건이라 할 수 있다.¹⁴⁾

-
- 13) A여자고등학교의 경우 2014~2016학년도 국가수준 학업성취도 평가의 국어 과목에서 보통 학력 수준 이상의 고등학교 2학년 학생의 비율이 각각 93.3%, 94.9%, 90.6%로 나타나 전국 평균 수준인 86.5%, 81.2%, 88.4%보다 약간 상회한 수준을 보였다. 일반적으로 남학생보다 여학생의 언어 능력이 우수하다는 점, 국가수준 학업성취도 평가의 대상이 특성화 고등학교까지 포함한다는 점 등을 고려할 때 이러한 수치는 일반계 여자 고등학교의 학업성취도를 대표하는 것으로 볼 수 있다.
- 14) 내용 교과와 정규수업에서 공식적으로 교수·학습이 이루어진 화제를 선택하고, 글쓰기에 활용할 자료 텍스트 또한 고등학교 교과서에서 선정해 학습자 발달을 뛰어넘지 않도록 설계한 것 또한 참여자 개개인이 지닌 사전지식의 차이로부터 기인하는 인지적 반응의 위

이 연구에서는 참여자가 글쓰기 수행 중 추가된 새로운 표상이나 상행 맥락의 제약에 손쉽게 반응하는 환경을 조성하기 위해 컴퓨터 워드프로세서 프로그램을 활용하도록 하였다. 또한 해당 학교에서 실시되는 교과 수행평가의 상당수가 정규수업 중 컴퓨터실에서 단체로 이루어졌음을 고려해 모든 활동은 컴퓨터실에서 실시하고, 최종적으로 담당 교사에게 파일로 과제물을 제출하도록 안내하였다.¹⁵⁾ 수집된 자료는 활동 결과 산출된 글쓰기 결과물(초고, 수정고, 최종고)과 자료 텍스트 목록(4회), 개방형 설문의 형태로 부과된 성찰일지(6회)와 워크숍 결과물(2회)이다. <그림 2>는 이 연구의 자료 수집 과정에서 참여자가 어떤 자료를 생산하였는지 간략하게 정리한 것이다.

과제 해석 [1차시]	초고 작성 [2차시]	1차 워크숍 [3차시]	수정고 작성 [4차시]	2차 워크숍 [5차시]	최종고 작성 [6차시]
성찰일지①	성찰일지②	성찰일지③	성찰일지④	성찰일지⑤	성찰일지⑥
자료 텍스트 목록①	자료 텍스트 목록②	워크숍 결과물①	자료 텍스트 목록③	워크숍 결과물②	자료 텍스트 목록④
	글쓰기①		글쓰기②		글쓰기③

<그림 2> 연구 자료의 개관

이 연구에서 매 차시마다 성찰일지를 작성하도록 한 것은, 학습 목적 글쓰기를 수행하는 참여자의 자료 통합 과정에서 개인이 느끼는 어려움이 무엇인지 단편적으로 파악하는 데 머무르지 않고 그러한 어려움이 어떤 배경 속에서 글쓰기를 둘러싼 맥락의 여러 제약과 반응하여 하나의 표상으로 나타났는지 심층적으로 분석하려는 데 있다. 여기에는 각 활동 국면마다 귀납적으로 도출되는 참여자 개인의 의견이나 해석도 충분히 고려되어야 한다고 판단하였다. 이에 따라 떠오른 생각을 즉각적으로 발화하도록 요구하는 사

축을 막기 위한 조치이다.
15) 연구 윤리에 저촉되지 않도록 자료 수집 과정에서 산출된 모든 활동 결과물은 국어과 및 내용 교과의 수행평가 성적에 일절 반영하지 않았다.

고 구술이나 즉시 회상 프로토콜 녹음 대신, 문자언어의 형태로 자신의 글쓰기 활동을 회귀적으로 숙고하는 의미 구성 과정을 거치도록 설계하였다.

참여자의 글쓰기 활동은 여섯 개의 국면으로 나누었다. 이 연구와 비슷한 문제의식과 연구 방법을 공유하면서도 '과제 해석 후, 자료 읽기 후, 계획하기 후(쓰기 직전), 원고 작성 후'와 같이 활동 국면을 나누는 이윤빈(2013)의 방식을 그대로 따르지 않은 것은, 글쓰기 수행이 일회적으로 끝나는 것이 아니라 새로운 표상을 통해 점검하기의 과정이 역동적으로 이루어질 수 있음을 염두에 둔 것이다. 특히 이 연구에서는 두 차례의 글쓰기 워크숍을 포함해 필자 스스로 도출한 표상 외에 담화 공동체 구성원으로서 예상 독자에 의한 과제 특수적 맥락이 참여자의 학습 결과물 점검을 촉진하도록 설계하였다.

글쓰기 워크숍 중에는 참여자로 하여금 자신이 받은 동료 피드백을 목록화하여 워크숍 결과물을 작성하도록 하였으며, 워크숍 후 동료 학습자의 지적과 조언에 대해 자신이 어떻게 반응할 것인지 정리하여 성찰일지 ③, ⑤를 작성하도록 안내하였다. 이때의 워크숍 결과물은 자신의 글쓰기 수행에 대한 반성적(reflective) 글쓰기로서가 아니라 동료 피드백의 목록만 있는 그대로 나열하게 함으로써 자신의 의견이나 추측을 최대한 배제하도록 하였으며, 그에 대한 자신의 의견이나 표상 여부는 성찰일지를 통해 별도로 수집하였다. 글쓰기 워크숍이 어떤 형태로 진행되는가에 따라 세부적인 효과에는 차이가 나타날 수 있으나, 이 연구에서는 동료 학습자의 피드백 그 자체보다 참여자가 이에 대해 어떻게 반응함으로써 과제를 표상하고, 글쓰기로 내용 지식을 내면화하였는지가 더 중요하다고 판단하여 모둠원 구성과 활동 시간(40분)을 제외한 워크숍 방식에 대해서는 따로 규제하지 않았다.¹⁶⁾

16) 엄밀히 말해 1차 워크숍은 2차 워크숍을 위한 예비 수행으로서의 성격을 띠었다. 글쓰기 워크숍을 처음 접한 참여자나 공적 의사소통에 어려움을 겪는 일부 모듬원의 소극적 참여를 우려해 1차 워크숍에서는 상대적으로 많은 인원(4~5명)을 배정한 반면 2차 워크숍에서는 모듬원의 수를 3명으로 줄임으로써 제한된 시간 동안 모듬원 한 사람 한 사람의 글에 대해 보다 심층적인 의견 교환이 이루어지도록 유도하였다. 다만 1차 워크숍에 참여한

참여자의 글쓰기 수행은 의견 제시형 에세이(opinion essay) 과제를 해결하도록 하는 형태로 부과되었다.¹⁷⁾ “~에 대한 자신의 의견을 밝히시오.”와 같은 형태로 제시되는 의견 제시형 에세이 과제는 지나치게 일반적인 프롬프트(prompt)이기 때문에 학습 목적 글쓰기 과제로 부적합하다는 지적도 존재한다. 하지만 이 연구는 참여자의 자연스러운 수행을 살핌으로써 학습 목적 글쓰기 수행의 예측변인을 탐색하는 데 목적이 있기 때문에 ‘논증’과 같은 용어가 직접 노출될 경우 도리어 기존에 학습한 장르에 대한 지식이나 오해로 말미암아 자칫 ‘주장하는 글’ 또는 ‘설득하는 글’로 참여자 스스로 장르를 제한할 우려가 있다고 판단하였다. 브릿과 루엩(Britt & Rouet, 2012) 또한 과제의 구조화나 과제에 상응하는 자료 텍스트의 제시가 충분한 수준의 사전지식과 논증 능력을 갖추지 못한 학습자에게는 때때로 학습의 비계로 작용하기도 하지만, 일정 수준 이상의 사전지식을 갖춘 학습자를 대상으로 심층적 학습에 기여하도록 할 때에는 구조화되지 않은(ill-defined) 과제를 제시하는 편이 더 도전적이라고 밝혔다. 의견 제시형 에세이 과제는 필자로 하여금 자신의 수사적 목적에 맞게 과제 표상을 구체화하고 이와 관련된 학습 자료를 능동적으로 선택하도록 지원할 수 있다.

학습 목적 글쓰기를 수행하기 위해 탐구하도록 한 화제는, 참여자가 해당 학기에 “생활과 윤리” 과목의 정규수업에서 학습한 ‘미적 가치와 윤리적 가치’이다. 참여자에게는 글쓰기의 재료로 활용할 수 있도록 2012 개정 교육 과정에 따른 4종의 “생활과 윤리” 교과서 가운데 정규수업에서 활용한 1종을 제외한 3종의 교과서에서 해당 성취기준을 구현한 소단원(각 6~8페이지)을 학습 자료집으로 묶어 배부하였다.¹⁸⁾

동료 학습자와의 관계를 고려해 개인이 무리하게 피드백을 수용하지 않도록 2차 워크숍의 모둠을 구성할 때에는 서로 다른 구성원으로 배정할 것임을 사전에 안내하였다.

- 17) 학습 목적 글쓰기의 하위 장르는 ‘보고서(논문)’ 유형도 존재하지만, 중등 학습자를 대상으로 단일 차시의 정규수업에서 글쓰기 수행이 이루어질 수 있는 설계를 지향한 이 연구에서는 학교 수업 시간을 고려해 ‘에세이(논술문)’의 형태로 구성하였다.
- 18) 해당 화제와 관련된 교육과정상의 성취기준은 “예술과 윤리의 관련성을 이해하고, 인간

개별 텍스트를 연구자가 선정하여 제시하는 대신 글쓰기 화제를 구현한 소단원 전체를 묶어 학습 자료집으로 구성한 것은, 예비 연구로 관찰된 개인의 인지적 반응에 기인한 결과이다. 예비 연구에서는 필자가 자료 텍스트를 선택하는 데 영향을 미치는 요인으로 자료의 복잡성, 목표 정보의 유형, 상응의 유형, 선택항의 다양성 등 네 가지를 제시한 모젠탈(Mosenthal, 1996)에 기초하여 텍스트 저자의 태도, 자료 텍스트에 포함된 정보의 다층성, 논증 영역 등 세 가지 텍스트 요인을 기준으로 총 13편의 자료 텍스트를 연구자가 추출한 다음 참여자로 하여금 2~3편의 텍스트를 선정해 글쓰기에 활용하도록 설계하였다.¹⁹⁾ 하지만 연구자가 추출한 13편의 자료 텍스트가 갖는 속성을 어느 한 가지로만 배타적으로 규정하기 어려웠으며, 참여자가 해당 텍스트를 선정하고 활용할 때에도 연구자의 의도와는 달리 활용하고 있음이 발견되었다. 실제 고등학생의 문식 환경을 고려해 참여자의 자료 검색 과정을 개방적으로 확장할 경우, 13편의 자료 텍스트 간 상호작용과 제약으로부터 벗어난 영향력으로 인해 그 결과를 일반화할 수 없다는 점 또한 예비 연구 결과의 딜레마였다.

이에 따라 본 연구에서 참여자에게 자료 텍스트를 제시할 때에는 글쓰기 화제를 다룬 3종의 교과서 소단원 전체를 묶어 학습 자료집으로 제공한 다음 참여자가 스스로 자신이 활용할 텍스트를 선정하도록 하는 형태로 변화를 주었다. 학습 자료집은 인쇄물과 워드 파일(훈글) 두 가지로 함께 제공되었으며, 워드 파일로 제공된 자료집 가운데 자신이 선정할 부분을 복사해

형성을 위해 예술과 윤리의 조화로운 관계를 추구하는 태도를 기른다. 이를 위해 예술과 외설을 둘러싼 논쟁 등 예술과 윤리의 관계에서 발생하는 논쟁의 핵심을 조사·분석한다.”와 같이 기술되어 있다. 여기에는 예술과 윤리의 관계, 예술과 외설을 구분하는 기준 문제, 예술의 상업화 문제가 포함되는데, 이 가운데 예술의 상업화 문제는 앞의 두 가지와 다소 이질적인 내용을 포함하고 있어 배제하였다.

- 19) 2×2×3=12편 이외에 한 개의 텍스트를 별도의 자료로 더 구성한 것은, 맨 처음에 비교적 중립적으로 화제의 속성을 개관하는 텍스트를 제시함으로써 최초로 읽는 자료의 관점에 대한 참여자의 주의 편중을 방지하기 위한 것이었다.

별로 제공된 양식 파일로 옮기고 (가)~(다)와 같이 부호화한 다음 그 출처를 밝히도록 지시하였다. 이러한 설계는 글쓰기에 드러난 내용이 자료 텍스트에서 비롯된 것인지, 아니면 참여자의 사전지식에 기원을 둔 것인지 명시적으로 확인하려는 의도에 기반을 둔 것이기도 하다.

참여자에게는 고등학교의 수업 시간 및 대입 논술 문항에서 요구하는 작문 분량을 고려해 50분 동안 1,200자 내외의 글쓰기를 수행하도록 안내하였다. 이는 글쓰기에 수반되는 시간 제약과 분량 제약의 결정이 문화적 선호와 참여자의 평소 글쓰기 습관에 좌우되는 것으로 본 비글(Weigle, 2002)의 논의에 기반한 것이다. 해당 차시의 성찰일지는 글쓰기 수행 후 시간이 남은 경우 곧바로 작성하도록 하거나 시간이 부족한 경우에는 과제로 부과해 그 다음 수업 시간 전까지 작성해 오도록 안내하였다.

최종적으로 구성된 작문 과제는 다음과 같다.

자료집 가운데 2~3편의 텍스트를 활용하여 ‘미적 가치와 윤리적 가치의 관계’에 대한 자신의 의견을 밝히시오. (1,200자±120자)

※ 자신이 선정한 텍스트를 (가)~(다)에 옮긴 다음, 출처가 제시된 경우에는 교과서에 제시된 원래 텍스트의 출처와 교과서 출판사/페이지를, 출처가 제시되지 않은 텍스트의 경우에는 교과서 출판사와 페이지를 정리할 것.

※ 제시문의 내용은 옹호의 대상이 될 수도, 비판의 대상이 될 수도 있으며, 이외에도 자기 나름대로의 방식으로 제시문을 자유롭게 활용할 수 있음.

※ 예상 독자를 고려하여 쓸 것.

매 차시의 활동 후에는 4~5개의 개방형 설문 문항으로 구성된 성찰일지를 작성하도록 하였다.²⁰⁾ 이 가운데 상당수의 문항에는 비단 해당 국면에

20) 예비 연구에서는 여섯 차례의 성찰일지 작성과 관련하여 어떤 자료 텍스트를 선택하였으며 그 텍스트를 선택한 이유, 과제 분석 및 글쓰기 수행, 글쓰기 워크숍 중 무엇이 어려웠으며 이를 해결하기 위해 어떤 고민의 과정이 필요하다고 생각하는지 자유롭게 작성하도록

서 이루어진 표상뿐 아니라 이전의 글쓰기 경험과 비교, 대조하도록 요구하거나 이전의 성찰에 대해 재해석하도록 요구하는 내용도 포함하였다. 예컨대 글쓰기를 실제로 수행하면서 느낀 어려움이 이전에 작문 과제와 자료 텍스트를 분석하였을 때 느낀 어려움과 어떻게 달리 나타났는지(성찰일지 ②-2) 묻거나, 워크숍 후 자신이 도출해 낸 수정 사항을 실제로 글쓰기에 반영하는 과정에서 나타난 변화(성찰일지 ④-1), 1차 워크숍과 비교해 2차 워크숍에서 어떤 차이가 나타났는지(성찰일지 ⑤-3) 묻는 것은 지금까지 생산된 텍스트뿐 아니라 지금까지 경험한 글쓰기 과정 전반에 대해서도 참여자로 하여금 되돌아보도록 요구한다. 성찰일지 ⑥의 1~3번 문항 또한 참여자에게 초고, 수정고, 최종고 작성 과정에서 느낀 어려움과 자료 텍스트의 영향, 예상 독자에 대한 인식 등을 나란히 비교하도록 요구하고 있어 프로젝트 수업으로 진행된 학습 목적 글쓰기 활동 전반에 대한 성찰을 포함하고 있다.

3. 자료 분석

1) 변인 설정 및 측정

(1) 글쓰기 결과물 수준

연구 모형의 종속변인에 해당하는 글쓰기 결과물 수준은 장성민 · 민병

록 참여자에게 매번 동일하게 안내하였다. 하지만 초고 작성 전 작문 과제와 자료 텍스트를 분석하였을 때(성찰일지 ①)와 초고를 작성한 후(성찰일지 ②), 1차 글쓰기 워크숍 후(성찰일지 ③)와 수정고를 작성한 후(성찰일지 ④), 2차 워크숍 후(성찰일지 ⑤)와 최종고를 작성한 후(성찰일지 ⑥)의 성찰일지 사이에 그다지 뚜렷한 차이를 발견하기 어려웠다. 글쓰기를 실제로 수행하였을 때 어려움에 대한 인식이 글쓰기 이전과 비교해 어떻게 달리 나타났는지 살펴보고자 했던 연구자의 의도가 제대로 구현되지 못한 것이다. 이에 따라 본 연구에서는 연구 문제를 통해 규명하고자 하는 몇 가지 인지적 표상을 중심으로 여섯 차례의 성찰일지에 서로 다른 개방형 설문의 형태로 보다 구체적으로 제시하고, 참여자로 하여금 각각의 설문에 답변하도록 하는 방식을 취하는 형태로 바꾸었다. 여섯 차례의 글쓰기 성찰일지에 포함된 개방형 설문 문항의 목록은 “부록”으로 제시하였다.

곤(2016)의 자료 통합적 글쓰기 평가틀을 준거로 활용해 측정하였다. 이 평가틀은 모어 학습자를 대상으로 한다는 점, 텍스트 이해의 과정이 포함된다라는 점을 고려해 ‘수사적 상황에 대한 인식’(20%), ‘자료 텍스트 이해 및 글쓰기 내용 선정’(30%), ‘글의 구조’(20%), ‘어휘 및 문체’(10%), ‘규범’(10%)의 다섯 항목을 서로 다른 비중으로 구성하고 있으며, 탐색적 요인분석을 통해 타당성이 확보되었다. 최종 글쓰기 결과물을 대상으로 대학원에서 국어교육을 전공하는 채점자 6명이 두 차례에 걸쳐 5점 척도로 분석적 평가를 실시하였다.²¹⁾ 하위 준거의 점수가 총점에 상이한 비중으로 반영되었음을 고려해 최종적으로는 ‘글쓰기 총점’이라는 측정변인으로 바꾸어 투입하였다.

(2) 학습 과제의 요구 인식

연구 모형의 독립변인에 해당하는 “학습 과제의 요구 인식”은 참여자가 작성한 성찰일지의 개방형 설문 문항에 대한 분석자 3명의 질적 내용분석 결과를 5점 척도로 계량화함으로써 측정하였다. 여기에는 ‘최초 과제 인식’과 ‘독자 인식’의 두 가지 측정변인이 포함되었으며, 각각의 측정 문항에 대한 최초 코딩값의 일치도(Fleiss’ generalized Kappa coefficient)는 .665~.801, 측정변인 간 신뢰도(Cronbach’s α)는 .618로 나타났다.

① **최초 과제 인식**: 필자의 과제 표상이 적용되는 자료의 범위(개별 자료, 복수의 자료), 지식 변형의 여부(지식 재진술, 지식 변형), 텍스트 활용의 수준(텍스트 참고형, 텍스트 통합형)을 준거로 삼아 도출된 5점 척도로 측정되었다.²²⁾ 성찰일지①의 2, 4번과 성찰일지⑥의 1, 2번 문항의 응답을 대상으로 분석하였다. 해당 점수가 높을수록 상호텍스트성, 지식 변형, 텍스트 통합

21) 3명의 채점자에 의한 1차 채점 결과 급내상관계수는 항목에 따라 .764~.867로 나타났으며, 5점 척도를 기준으로 채점자 간 점수 편차가 2점 이상인 글쓰기 결과물에 대해 별도의 채점자 3명에게 의뢰해 2차 채점을 실시한 뒤에는 .837~.940으로 모든 항목의 신뢰도가 안정적으로 나타났다. 이들은 질적 내용분석에는 참여하지 않았다.

22) 측정변인 “최초 과제 인식”의 분석 준거는 다음과 같다.

형에 가까운 인식을 보이는 것으로 해석할 수 있다.

② 독자 인식: 독자 인식의 추상화 정도(특정독자, 보편독자) 및 태도 변용 대상으로서의 속성(기존 태도의 강화, 새로운 독자의 형성, 기존 태도의 변화)을 준거로 삼아 도출된 5점 척도로 측정되었다.²³⁾ 성찰일지⑥의 3번 문항의 응답을 대상으로 분석하였다. 해당 점수가 높을수록 독자에 대해 소통 맥락과 작문 목적을 형성하는 일종의 지식이나 동기로 추상화하려는 인식이 뚜렷하며, 합리적인 논쟁의 대상으로 규정하는 것으로 해석할 수 있다.

(3) 학습 자료의 선택

연구 모형에서 첫 번째 매개변인에 해당하는 “학습 자료의 선택”은 참여자가 작성한 최종 글쓰기 결과물에 대한 분석자 3명의 질적 내용분석 결과를 5점 척도로 계량화함으로써 측정하였다. 여기에는 ‘출처와 내용 식별’, ‘상호텍스트적 관련’, ‘응집적 표상 구축’의 세 가지 측정변인이 포함되었으며, 각각의 측정 문항에 대한 최초 코딩값의 일치도(Fleiss’ generalized Kappa coefficient)는 .734~.890, 측정변인 간 신뢰도(Cronbach’s α)는 .685로 나타났다.

- ① 자신이 선택한 개별 자료의 주요 정보가 모두 드러나도록 각각의 자료를 요약해 차례대로 연결하는 것으로 인식한 경우
- ② 모든 자료를 읽은 다음, 개별 자료의 정보에 대한 자신의 견해를 밝히는 것으로 인식한 경우
- ③ 모든 자료를 관통하는 공통 화제를 파악한 다음, 이에 대한 자신의 견해를 밝히는 것으로 인식한 경우
- ④ 모든 자료를 관통하는 저자의 관점을 밝히고, 이와 관련하여 각각의 자료가 어떤 정보를 제공하는지 설명하는 것으로 인식한 경우
- ⑤ 모든 자료를 관통하는 저자의 관점을 밝혀 각각의 자료가 이를 어떻게 뒷받침하는지 파악한 다음, 자신이 세운 관점과 연결하는 것으로 인식한 경우

23) 측정변인 “독자 인식”의 분석 준거는 다음과 같다.

- ① 독자의 존재에 대한 인식이 거의 발견되지 않는 경우
- ② 자신의 글을 즉각적으로 평가하는 실제 독자로서 교사 또는 동료 학습자를 대상으로 한 경우
- ③ 자신과 비슷한 관점과 지식 수준을 지닌 대상을 목표 독자로 상정한 경우
- ④ 지식 수준의 부족으로 인해 미숙한 판단을 내리는 대상을 목표 독자로 상정하여, 자신이 이해시키고 깨우쳐야 할 대상으로 인식한 경우
- ⑤ 쟁점이 되는 다양한 관점 가운데 자신과 상이한 관점을 지닌 대상을 목표 독자로 상정하여, 자신과 합리적으로 논쟁해야 할 대상으로 인식한 경우

① **출처와 내용 식별**: 확증편향 여부(단일한 관점, 복수의 관점), 활용된 자료의 층위(해석 자료, 실증 자료), 대안적 관점의 균형 여부를 준거로 삼아 도출된 5점 척도로 측정되었다.²⁴⁾ 해당 점수가 높을수록 참여자가 확증편향을 보이지 않으며, 대안적 관점을 뒷받침하는 자료를 포함해 명제와 근거의 이원적 상호작용에 기반한 글쓰기 내용 생성이 이루어진 것으로 해석할 수 있다.

② **상호텍스트적 관련**: 조직된 자료 사이의 상호텍스트적 방향(정적, 부정적) 및 자료의 층위(단일한 층위, 상이한 층위), 상호텍스트적 연결 방식(순차적 연결, 교차적 연결)을 준거로 삼아 도출된 5점 척도로 측정되었다.²⁵⁾ 해당 점수가 높을수록 참여자가 상충된 관점의 해석을 고려하고, 다양한 층위의 자료가 활발히 상호작용하며 내용 조직을 이룬 것으로 해석할 수 있다.

③ **응집적 표상 구축**: 텍스트 통합의 수준(미활용, 형식적 통합, 수사적 통합) 및 학습 자료의 명제 수용 방식(일방적 수용, 부분적 평가, 수사적 재구성)

24) 측정변인 “출처와 내용 식별”의 분석 준거는 다음과 같다.

- ① 필자의 관점을 구성하기 위한 자료를 적절하게 선정하지 못한 경우
- ② (본문으로 구현된) 명시적인 교과서 저자의 목소리를 자신의 단일한 명제로 차용한 경우
- ③ (본문으로 구현된) 명시적인 교과서 저자의 목소리와 유사한 관점의 명제를 단일하게 구성하되, 간접적인 자료를 선정해 그러한 관점을 뒷받침하는 근거를 마련한 경우
- ④ 자신의 관점과 대립되는 관점의 입장을 고려하고는 있으나, 간접적인 자료를 통해 양측의 관점을 균형 있게 뒷받침하는 데에는 이르지 못한 경우
- ⑤ 자신의 관점과 대립되는 관점의 입장을 고려하고 있으며, 간접적인 자료를 통해 양측의 관점을 균형 있게 뒷받침한 경우

25) 측정변인 “상호텍스트적 관련”의 분석 준거는 다음과 같다.

- ① 서로 다른 자료 사이의 공통점이나 차이점에 대한 인식이 발견되지 않는 경우
- ② 서로 다른 자료의 차이점에 대한 인식 없이 공통으로 언급된 내용을 중심으로 동질성에만 주목한 경우
- ③ 유사한 관점을 갖는 서로 다른 층위의 자료를 선택해 어느 자료가 다른 자료를 이해하고 해석하는 틀(frame)로서만 제한된 경우
- ④ 서로 다른 자료의 차이점에 대한 인식이 발견되지만, 상호텍스트적으로 연결되지 않은 채 개별 텍스트 각각의 특성만 선조적으로 연결한 경우
- ⑤ 서로 관점을 달리하는 핵심적인 쟁점을 중심으로 서로 다른 자료의 차이점이 상호텍스트적으로 교차한 경우

을 준거로 삼아 도출된 5점 척도로 측정되었다.²⁶⁾ 해당 점수가 높을수록 참여자가 수사적으로 학습 자료를 통합하고, 기존 지식 명제 또한 필자의 재구성 과정을 거친 것으로 해석할 수 있다.

(4) 학습 결과물의 점검

연구 모형에서 두 번째 매개변인에 해당하는 “학습 결과물의 점검”은 참여자가 작성한 성찰일지 개방형 설문 문항에 대한 분석자 3명의 질적 내용 분석 결과를 5점 척도로 계량화함으로써 측정하였다. 성찰일지 ③, ④, ⑤의 개방형 설문 응답을 중심으로 분석하였으며, 필요한 경우 글쓰기②, ③과 성찰일지⑥의 1, 2번 문항의 응답을 참고하였다. 여기에는 ‘새로운 표상에 대한 반응’과 ‘분량 제약의 처리’의 두 가지 측정변인이 포함되었으며, 각각의 측정 문항에 대한 최초 코딩값의 일치도(Fleiss’ generalized Kappa coefficient)는 .722~.837, 측정변인 간 신뢰도(Cronbach’s α)는 .662로 나타났다.

① 새로운 표상에 대한 반응: 새로운 표상에 따른 고쳐 쓰기의 범위(표현 차원, 내용 차원) 및 이에 수반된 읽기의 범위(기존 자료의 고수, 자료에 대한 해석의 변화, 새로운 자료의 탐색)를 준거로 삼아 도출된 5점 척도로 측정되었다.²⁷⁾ 해당 점수가 높을수록 참여자가 자료의 선택에 대한 고민을 포함해 내용 차원의 고쳐 쓰기를 수행하려는 인지적 노력을 기울인 것으로 해석할 수 있다.

② 분량 제약의 처리: 텍스트 구조의 변화 정도를 준거로 삼아 도출된 5

26) 측정변인 “응집적 표상 구축”의 분석 준거는 다음과 같다.

- ① 자료를 활용하지 않거나 개인의 상식적 판단에 의존해 글쓰기를 수행한 경우
- ② 자료 위주의 형식적 통합에 머무른 경우
- ③ 자료 속 정보와 필자가 생성한 내용 요소가 통합되어 있으나, 교과서 저자의 관점을 그대로 따른 경우
- ④ 자료 속 정보와 필자가 생성한 내용 요소가 통합되어 있으며, 교과서 저자의 관점과 부분적으로 차이가 있거나 (필자의 선행 지식으로부터 기원하여) 이에 대한 평가적 요소가 발견되는 경우
- ⑤ 필자로서의 명료한 수사적 관점을 중심으로 서로 다른 자료의 정보를 재구성한 경우

27) 측정변인 “새로운 표상에 대한 반응”의 분석 준거는 다음과 같다.

점 척도로 측정되었다.²⁸⁾ 해당 점수가 높을수록 상대적으로 큰 인지적 부담을 경험하더라도 텍스트 구조의 변화를 통해 제한된 작문 분량 속에 늘어난 정보량을 조정하려는 지식의 재구성 과정을 거친 것으로 해석할 수 있다.

2) 분석 절차

이 연구에서는 <그림 2>의 자료를 모두 제출하고, 연구 참여에 동의한 490명의 자료를 분석하였다. 이 연구에서는 글쓰기 결과물(초고, 수정고, 최종고), 자료 텍스트 목록(4회), 성찰일지(6회), 워크숍 결과물(2회) 등 방대한 자료를 수집하였으나, 학습 결과물의 점검까지 포괄하기 위해 참여자 자료의 분석은 대부분 3~6차시에 수집된 자료에 집중되었다. 이외의 자료는 최초 과제 분석, 자료 해석의 보완 등 필요한 경우에 한해 활용하였다.

계량화된 수치에 대해서는 SPSS 23.0과 AMOS 22.0을 활용해 구조방정식 모형을 적용하였다. 모수치 추정은 최대우도법을 활용하였으며, 적합도는 χ^2 검증과 TLI, CFI, RMSEA 지수를 통해 평가하였다.

- ① 새로운 표상에 대한 인식이 발견되지 않거나 맞춤법 정정, 띄어쓰기 및 오타자 교정 등 표현 차원의 수정에만 머무른 경우
- ② 동료 학습자의 지적을 기계적으로 수용하는 과정에서 기존의 표상과 충돌하여 통일성을 잃은 경우
- ③ 자료 텍스트에 대한 접근으로써가 아닌 필자가 생성한 추론(reasoning) 수준에서 반영된 경우
- ④ 기존에 활용한 특정 자료를 해석하는 관점의 국지적 변화로 실현된 경우
- ⑤ 활용한 자료를 교체하거나 자료 간 관계에 변화를 줌으로써 필자의 관점을 뒷받침할 근거(evidence)의 구조에 변화가 나타난 경우

28) 측정변인 “분량 제약의 처리”의 분석 준거는 다음과 같다.

- ① 상황 맥락의 변화에 대한 인식이 발견되지 않는 경우
- ② 서로 다른 자료에서 반복적으로 등장하는 정보를 선택하거나 서로 일치되는 지점을 언급하는 등 기존 정보와의 동질성을 바탕으로 새로운 정보를 추가로 참고하였음을 보여 준 경우
- ③ 반드시 필요하지 않거나 독자가 이미 알고 있을 것으로 판단되는 내용을 삭제 또는 축소하는 대신 새롭게 접한 정보 가운데 자신의 관점을 뒷받침하는 데 효과적인 내용을 추가한 경우
- ④ 거시명제 또는 통제개념을 활용해 기존 정보를 응축한 다음, 여유가 생긴 분량만큼 새로운 정보를 추가한 경우
- ⑤ 지금까지 작성된 글을 바탕으로 기존의 표상과 새로운 표상 사이의 공통점과 차이점에 주목하는 형태로 텍스트 구조의 변화를 시도한 경우

IV. 연구 결과

1. 주요 변인의 기술통계치 및 상관

주요 변인의 기술통계치는 <표 1>과 같다. 각각의 측정변인은 왜도가 $-.778 \sim .118$, 첨도가 $-1.299 \sim .631$ 의 범위에 있는 것으로 나타나 정규분포를 이루는 것으로 나타났다.

<표 1> 주요 변인의 기술통계치

잠재변인	측정변인	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SI</i>	<i>K</i>
학습 과제의 요구 인식	최초 과제 인식	3.35	1.402	-.366	-1.132
	독자 인식	3.14	1.089	-.095	-.439
학습 자료의 선택	출처와 내용 식별	4.09	.844	-.778	.631
	상호텍스트적 관련	3.40	1.322	-.256	-1.299
	응집적 표상 구축	3.30	1.281	-.303	-.982
학습 결과물의 점검	새로운 표상에 대한 반응	3.60	1.215	-.699	-.345
	분량 제약의 처리	2.99	1.234	.118	-.905
글쓰기 결과물 수준	글쓰기 총점	7.38	.865	.019	-.631

측정변인 간 상관분석을 실시한 결과는 <표 2>와 같다. 모든 측정변인은 .245~.755의 상관계수 분포를 보였으며, 모두 유의수준 .01에서 통계적으로 유의했다. 회귀분석을 통해 변량증폭요인(VIF) 값을 측정한 결과 1.624~2.520 사이에 있는 것으로 나타나, 다중공선성도 문제가 없는 것으로 확인되었다.

〈표 2〉 주요 변인 간 상관

	1	2	3	4	5	6	7
1. 최초 과제 인식	1						
2. 독자 인식	.537**	1					
3. 출처와 내용 식별	.341**	.372**	1				
4. 상호텍스트적 관련	.245**	.270**	.671**	1			
5. 응집적 표상 구축	.461**	.453**	.499**	.460**	1		
6. 새로운 표상에 대한 반응	.439**	.557**	.478**	.359**	.522**	1	
7. 분량 제약의 처리	.516**	.511**	.488**	.461**	.629**	.675**	1
8. 글쓰기 총점	.631**	.582**	.561**	.510**	.744**	.626**	.755**

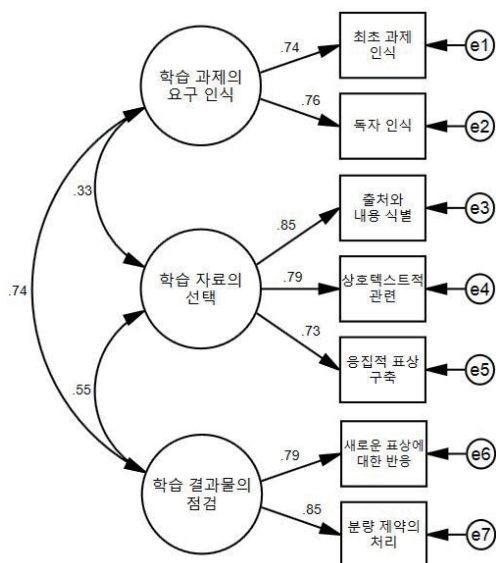
* p<.05, ** p<.01

2. 측정모형 검증

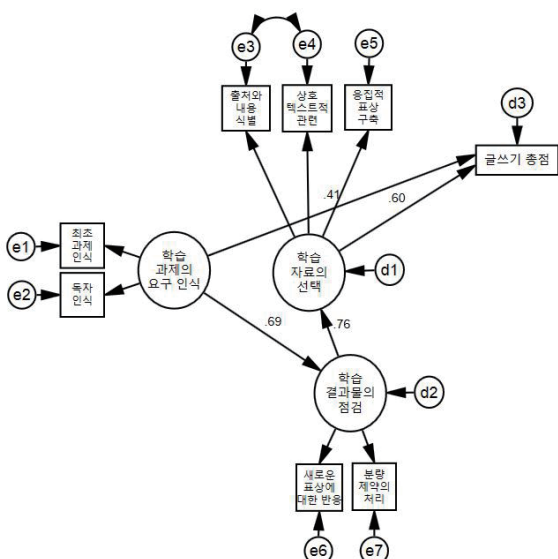
〈그림 3〉은 확인적 요인분석을 통해 세 개의 잠재변인에 대한 측정모형의 모수치를 추정한 결과이다. 측정모형의 적합도를 분석한 결과, χ^2 을 제외한 모든 지수에서 양호한 수준으로 산출되었다(TLI=.921, CFI=.959, RMSEA=.071). 개념신뢰도와 평균분산추출 지수는 각각 .701~.758, .535~.581로 산출되어 수용 기준치인 .70, .50보다 높게 나타나 수렴타당도가 확보되었으며, 잠재변인 사이의 결정계수가 개별 잠재변인의 평균분산추출 지수보다 모두 낮게 나타나 판별타당도 또한 확보되었다.

3. 구조모형 검증

다음으로 구조방정식 모형을 적용하여 측정변인인 ‘글쓰기 총점’과 세 개의 잠재변인 사이의 구조적 관계를 분석하였다. 연구 모형(〈그림 1〉)의 적합도를 분석한 결과 전반적으로 양호한 값이 산출되지 않았다(TLI=.848, CFI=.920, RMSEA=.087). 이 연구에서는 직접효과가 통계적으로 유의하지 않은 경로를 제거하고, 수정지수가 4 이상으로 나온 변인 가운데 이론적으



〈그림 3〉 잠재변인에 대한 확인적 요인분석 결과



〈그림 4〉 구조모형(수정모형)의 표준화 경로계수

로 문제가 되지 않는 항목 사이에 공분산을 설정함으로써 모형의 적합도를 높였다. 즉 ‘학습 과제의 요구 인식 → 학습 자료의 선택’, ‘학습 결과물의 점검 → 글쓰기 총점’ 사이의 경로를 제거하였으며, 기존의 다문서 문식 모형에서 ‘읽기’의 속성이 두드러져 서로 상관이 있을 것으로 판단되는 e3과 e4 사이에 공분산을 설정하였다. 수정모형의 적합도는 χ^2 을 제외한 모든 지수에서 양호한 수준으로 나타났다(TLI=.955, CFI=.973, RMSEA=.078).

구조모형의 잠재변인 간 경로계수 검증 결과는 <표 3>과 같다. 이에 따르면 총 6개의 경로계수 가운데 ‘학습 과제의 요구 인식 → 학습 결과물의 점검’, ‘학습 결과물의 점검 → 학습 자료의 선택’, ‘학습 자료의 선택 → 글쓰기 총점’, ‘학습 과제의 요구 인식 → 글쓰기 총점’ 등 4개의 경로계수가 유의하게 나타났다. 특히 ‘학습 과제의 요구 인식 → 학습 결과물의 점검’, ‘학습 결과물의 점검 → 학습 자료의 선택’의 표준화 경로계수(β)는 .70 전후로 높게 나타나, 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동을 예측하는 유의미한 변인과 경로가 존재함을 확인할 수 있었다. 또한 “학습 자료의 선택” 외에 “학습 과제의 요구 인식”이 글쓰기 결과물 수준에 직·간접효과를 모두 미치고 있어, 기존의 다문서 문식 모형만으로 설명되지 않던 학습 목적 글쓰기 수행의 예측변인이 존재함을 확인할 수 있었다.

<표 3> 구조모형의 경로계수

경로		B	β	SE	t
학습 결과물의 점검	← 학습 과제의 요구 인식	.472	.690	.057	8.260***
학습 자료의 선택	← 학습 결과물의 점검	.642	.759	.073	8.785***
글쓰기 총점	← 학습 과제의 요구 인식	.372	.408	.066	5.640***
	← 학습 자료의 선택	.951	.603	.132	7.201***

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

95% 편향수정된 신뢰구간에서의 부트랩(bootstrap) 검증을 통해 구조 모형의 잠재변인 간 직·간접효과를 분해한 결과는 <표 4>와 같다. 이에 따

르면 ‘학습 과제의 요구 인식 → 학습 자료의 선택’, ‘학습 과제의 요구 인식 → 글쓰기 총점’, ‘학습 결과물의 점검 → 글쓰기 총점’ 사이에는 간접효과가 발견되었다. <그림 4>를 참고할 때, “학습 과제의 요구 인식”과 “학습 자료의 선택” 사이에는 “학습 결과물의 점검”이라는 매개변인이 존재하며, “학습 결과물의 점검”과 “글쓰기 총점” 사이에는 다시 “학습 자료의 선택”이라는 매개변인이 존재하는 것으로 볼 수 있다.

〈표 4〉 구조모형의 직·간접효과 분해표

경로		비표준화계수(B)			표준화계수(β)		
		전체	직접	간접	전체	직접	간접
학습 결과물의 점검 ← 학습 과제의 요구 인식		.472	.472	-	.690	.690	-
학습 자료의 선택 ← 학습 과제의 요구 인식		.303	-	.303	.524	-	.524
← 학습 결과물의 점검		.642	.642	-	.759	.759	-
글쓰기 총점 ← 학습 과제의 요구 인식		.660	.372	.288	.724	.408	.316
← 학습 결과물의 점검		.610	-	.610	.458	-	.458
← 학습 자료의 선택		.951	.951	-	.603	.603	-

구조모형의 다중상관자승치(squared multiple correlations)는 독립변인들이 종속변인을 설명하는 정도를 보여 준다. “학습 결과물의 점검”의 분산 가운데 47.6%는 “학습 과제의 요구 인식”에 의해 설명되며, “학습 자료의 선택”의 분산 가운데 57.6%는 “학습 과제의 요구 인식”, “학습 결과물의 점검”에 의해 설명되었다. 또한 글쓰기 총점의 분산 중 78.8%는 “학습 과제의 요구 인식”, “학습 결과물의 점검”, “학습 자료의 선택”에 의해 설명되었다.

V. 논의 및 제언

이 연구는 구조방정식 모형을 적용하여 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동을 예측하기 위한 유의미한 요인과 경로를 탐색하고자 하였다. 읽기와 쓰기, 학습의 세 가지 행위가 복잡하게 얽혀 있으며, 머리 속에서 심층적 이해가 이루어지는 사고 과정 및 이를 담화로 구체화한 의사소통의 결과물까지도 함께 고려해야 한다는 점에서 학습 목적 글쓰기 수행을 단순화하고 규칙적인 패턴을 도출하는 것은 근본적으로 매우 어려운 일이다. 따라서 학습 목적 글쓰기 수행을 설명하는 어떤 모형도 필자의 인지적 양상과 작문 맥락을 모두 포괄하기는 어려우며, 이 연구에서는 '다문서 문식 행위'와 '논증'을 중심으로 한 선행 담론에 기대어 유의미한 예측변인을 추출하고 이들 사이의 구조적 관계를 포착함으로써 제한적이거나 학습 목적 글쓰기를 바라보는 여러 관점 사이의 공존을 도모하고자 하였다.

연구를 통해 밝힌 주요한 결과와 시사점은 다음과 같다. 첫째, 학습 과제의 요구를 인식하는 것은 글쓰기 결과물 수준에 직접효과($\beta=.408$)와 간접효과($\beta=.316$)를 모두 미치는 것으로 확인되었다.²⁹⁾ 이는 복수의 학습 자료를 통합적으로 읽는 효과적인 방법에만 주목하여 온 기존의 다문서 문식 모형이 갖는 한계를 시사한다. 글쓰기 능력의 수준에 관계 없이 필자로서의 관점을 정립하기 위해 자료 읽기부터 먼저 수행하는 것으로 나타난 게브릴과 플라칸스(Gebril & Plakans, 2009)의 결과는, 역으로 필자로서의 수사적 표상이 수반되지 않은 다문서 문식 행위가 학습에 일정 수준 이상의 기여를 하지 못할 것임을 함의하는 것이기도 하다. 따라서 학습 목적 글쓰기를 가르칠 때에는 무작정 학습 자료의 교과 정보를 습득하고 통합하도록 지도할 것이 아

29) “학습 과제의 요구 인식”이 “학습 결과물의 점검”, “학습 자료의 선택”을 거치는 자료 텍스트 읽기 경로 외에 글쓰기 결과물 수준에도 직접효과를 미치는 것으로 나타난 점은 ‘쓰기’의 인지적 속성이 부각되었기 때문으로 해석할 수 있다.

나라 과제의 요구와 독자에 대해 표상을 구체화하도록 하고 이를 뒷받침하는 문식 행위가 이루어지도록 도울 필요가 있다.

둘째, 학습 자료를 선택하는 것은 학습 과제의 요구를 인식하는 것으로부터 직접 영향을 받는 것이 아니라 자기 조절(self-regulation) 능력이 요구되는 학습 결과물의 점진 과정을 거쳐 간접적으로 영향을 받는 것으로 확인되었다. 이는 필자의 과제 표상이 일회적이지 않고 새로운 표상에 반응하거나 작문 맥락의 제약을 처리하는 과정을 거치면서 글쓰기 수행 전반에 걸쳐 지속적으로 변화하며, 그러한 과정을 거친 뒤에야 비로소 학습 자료의 선택에 유의미한 영향을 미치게 됨을 함의한다. 따라서 학습 목적 글쓰기 교육을 설계할 때에는 최종적인 글쓰기 결과물 생산에 앞서 개인의 새로운 표상 생성을 촉진할 수 있는 다양한 방식의 활동을 포함하는 것이 바람직하며, 필요한 경우 글쓰기 워크숍 등을 통해 담화 공동체 구성원으로서 예상 독자의 상을 구체화하도록 지원할 필요도 있다.³⁰⁾

셋째, 학습 결과물을 점검하는 것은 학습 자료를 선택하는 것의 매개를 거쳐 글쓰기 결과물 수준에 간접효과($\beta=.458$)만 미치는 것으로 나타났다. 이는 학습 목적 글쓰기 상황에서 적절한 학습 자료의 선택이 매개되지 않은 범교과적 메타인지 행위만으로는 더 나은 학습 결과물의 생산이 담보되지 않음을 함의한다. 그럼에도 불구하고 지금까지 읽기, 쓰기 과정에서의 점검하기(monitoring)는 교과 맥락에 적합한 자료의 선택과 유기적으로 관련을 맺지 못한 채 영역 보편적으로 통용되는 일반적 전략으로서만 간주되어 왔다. 따라서 내용 지식의 영역별로 학습 목적 글쓰기 상황에서 새로운 표상과 이에 대한 반응이 어떻게 나타나는지 실증적으로 살핀 다음, 이를 범주화하고

30) 이 연구에서 예비 연구를 실시한 뒤 워크숍 횟수를 2회로 늘린 것은 그러한 시사점이 반영된 결과이다. 앞(III장 2절)에서 밝힌 바와 같이, 이때의 1차 워크숍은 2차 워크숍을 위한 예비 수행으로서의 성격을 띠게 되었다. 이는 글쓰기 워크숍에 익숙하지 않은 참여자를 대상으로 단회의 워크숍만 적용한 경우 내용 차원의 수정이 아닌 표현 차원의 단편적인 수정에 머무르곤 하였으며, 독자 인식 또한 자신의 글에 즉각적으로 반응하고 평가하는 모둠 구성원으로 제한된 경우가 많았기 때문이다.

각각에 적합한 교육 내용을 정련함으로써 교과 맥락에 적합한 문식 능력을 기르는 데 기여할 필요가 있다. 또한 분량 제약의 처리가 자료의 변형 및 통합에 영향을 주어 글쓰기 결과물 수준에 유의한 차이를 가져온 만큼 이전까지 하나의 물리적 환경으로만 제한적으로 다루던 관행에서 벗어나 점검하기를 위한 자기 조절의 구체적인 항목으로 고려할 필요가 있다.

마지막으로 구조모형에서 표준화 경로계수(β)는 .408~.759로, .10~.30으로 나타난 선행 연구(Bråten et al., 2014)에 비해 상대적으로 높은 수치로 나타났다. 이는 선행 연구가 개인차가 높게 나타날 수 있는 배경요인(인식론적 신념, 인지적 필요, 개인적 흥미, 사전지식)이나 수행에 필요한 처리변인(수고로움, 심층적 전략, 상황적 흥미) 사이의 관계를 탐색했던 것과 달리, 이 연구가 학습 목적 글쓰기 수행 자체에만 집중적으로 파고들었다는 데서 그 원인을 찾을 수 있다. 이 연구의 성과가 궁극적으로 교육의 장에서 유의미하게 활용되기 위해서는, 다소 추상적인 성격을 띠는 인지적 요인들을 의사소통적 요인으로 바꾸어 교수·학습을 위한 효과적인 전략을 도출하는 것이 필요해 보인다. 학습 과제의 요구에 대한 인식, 독자에 대한 인식을 포괄하는 방법으로 ‘필자의 논증 방식’에 주목하는 것도 한 가지 대안이 될 수 있을 것이다.

이 연구는 심층적 이해를 지향하는 국어과의 학습 목적 글쓰기 교육의 특징을 규명하고 인지적, 사회적 접근 방식을 적용하여 예측변인 사이의 관계를 체계적으로 종합하였다는 점에서 의의가 있다. ‘다문서 문식 행위’를 중심으로 한 기존의 인지적 접근 방식에 따라 분석하는 것도 의미가 있지만, 학습의 도구로서 ‘논증’의 역할에 주목하여 사회적 접근 방식을 절충한 모형이 개인의 심층적 이해를 예측하는 데 유용할 수 있음을 검증한 것은 후속 연구에도 시사하는 바가 크다. 글쓰기 결과물과 성찰일지 기록에 대해 질적 내용분석을 실시한 다음 이를 위계적으로 계량화하여 투입한 것은, 자기 보고식 폐쇄형 척도에 의한 설문 결과와 실제 수행 사이의 괴리를 줄이고 연구 도구의 신뢰성을 높이는 데에도 기여할 수 있을 것이다.

다만 이 연구의 의의를 보다 생산적인 방향으로 확장하기 위해서는 다음과 같은 제한점에 대한 고민이 더 필요하다. 첫째, 이 연구는 일반계 여자

고등학교에 재학 중인 학습자를 대상으로 정규수업에서 실시한 글쓰기 프로젝트 활동에서 자료를 수집하였다. 하지만 성별에 따라 읽기와 쓰기 능력이 동일하지 않으며 교수·학습 참여 방식에도 차이가 있음을 고려할 때, 남학생을 대상으로 자료를 수집하거나 남녀공학에 재학 중인 학습자를 대상으로 할 경우 구조모형의 유의미한 변인과 경로는 상이하게 나타날 수 있다.

둘째, 이 연구는 “생활과 윤리” 과목에서 학습해야 할 내용 지식의 화제를 선정하였다. 하지만 교과 맥락의 적합성 또는 학습 공동체의 담화 관습에 대한 인식은 교과별로 보편성과 특수성을 상이하게 내포할 것으로 예상된다. 내용 영역 문식성(content area literacy)에 대한 인식이 국가 수준의 초·중등 교육과정에 명시적으로 반영되어 있는 미국의 경우에도 ‘역사/사회 교과’와 ‘과학/기술 교과’로 나누어 성취기준을 달리 구체화하고 있다. 후속 연구를 통해 교과목 또는 내용 지식의 영역에 따른 차이가 없는지 더 살펴볼 필요가 있다.

마지막으로 이 연구는 내용 교과에서 공식적인 교수·학습을 통해 충분한 사전지식을 갖추었을 것으로 기대되는 참여자를 대상으로 삼았다. 하지만 공식적인 교수·학습을 거쳤다고 하더라도 사전지식의 수준은 개인별로 차이가 발생할 수밖에 없다. 사전지식에 대한 검사를 실시하고, 일차적으로 구성된 모형이 사전지식의 수준에 따라 동일하게 적용되는지에 대한 연구도 병행할 필요가 있다.³¹⁾

* 본 논문은 2017. 4. 20. 투고되었으며, 2017. 5. 16. 심사가 시작되어 2017. 6. 7. 심사가 종료되었음.

31) 지면상의 제약과 연구 문제의 초점화를 위해 <그림 2>에는 제시하지 않았지만, 본격적인 글쓰기 활동에 앞서 1차시에 5지 선다형 문항(10문항)을 통해 사전지식 검사를 실시하였다. 각각의 문항은 “생활과 윤리” 과목의 교육과정 성취기준으로부터 도출된 주요 개념어를 화제(topic)로 제시한 다음 다섯 개의 선택지 가운데 적절한 진술(comment)을 찾는 방식으로 제시되었다. 이는 학습 목적 글쓰기의 효과를 다룬 기존의 선행 연구에서 사전지식을 측정해 온 대표적인 방식이기도 하다.

- 강민경(2013), 「쓰기 윤리 교육의 내용 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
- 김종윤(2014), 「다문서 읽기 연구의 연구 동향과 전망」, 『국어교육학연구』 49(3), 138-163, 국어교육학회.
- 김혜연(2016), 「대학생의 학습 목적 글쓰기에서 지식 구성의 양상 고찰: 혼합 연구 방법론의 적용」, 『작문연구』 30, 29-68, 한국작문학회.
- 이운빈(2013), 「담화 종합을 통한 텍스트 구성 양상 연구: 쓰기 과제 표상과 텍스트 구성의 관계를 중심으로」, 연세대학교 박사학위 논문.
- 이지영(2016), 「온라인 다문서를 활용한 글쓰기 과제에서 나타난 읽기 · 쓰기 전략 연구」, 고려대학교 박사학위 논문.
- 장성민(2015), 「고등학생 필자의 다문서 읽기를 통한 작문 과제 수행에 관한 연구」, 『작문연구』 25, 191-225, 한국작문학회.
- 장성민(2016ㄱ), 「대학교 신입생의 자료 통합적 글쓰기에서 필자의 공감 성향이 텍스트 선택에 미치는 영향」, 『국어교육학연구』 51(3), 393-439, 국어교육학회.
- 장성민(2016ㄴ), 「요약형 과제와 논증형 과제의 수행이 텍스트 학습에 미치는 효과」, 『국어교육학연구』 38, 143-191, 국어교육학회.
- 장성민(2016ㄷ), 「학습 목적 글쓰기 교육에 대한 반성적 검토: 2015 국어과 교육과정의 성취기준 분석을 중심으로」, 『국어교육』 155, 63-105, 한국어교육학회.
- 장성민(2017), 「교과 수업에서의 글쓰기 활동에 대한 예비 초등교사의 인식 조사」, 『작문연구』 32, 239-275, 한국작문학회.
- 장성민 · 민병곤(2016), 「대학수학능력시험 “국어” 작문 영역 평가의 타당성 검토: 선다형 점수와 수행형 점수의 상관관계를 중심으로」, 『작문연구』 29, 163-209, 한국작문학회.
- 정혜승(2013), 『독자와 대화하는 글쓰기: 대화적 문식성 교육을 위한 작문 과정과 전략 탐구』, 사회평론.
- 정희모(2012), 「페렐만의 보편청중 개념과 작문의 독자 이론: 페렐만과 파크의 논의를 중심으로」, 『작문연구』 15, 159-187, 한국작문학회.
- 정희모(2015), 「미국 대학에서 ‘글쓰기에 관한 글쓰기’ 교육의 특성과 몇 가지 교훈」, 『대학작문』 10, 151-178, 대학작문학회.
- Alexander, P. A. (2005), “The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading,” *Journal of Literacy Research* 37(4), 413-436.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., & Pintrich, P. R. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives (complete edition)*. NY: Longman.
- Bereiter, C., & Scardimalia, M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa, M. (2007), "Improving the quality of students' academic writing: an intervention study," *Studies in Higher Education* 32(4), 419-438.
- Bråten, I., Anmarkrud, Ø., Brandmo, C., & Strømsø, H. I. (2014), "Developing and testing a model of direct and indirect relationships between individual differences, processing, and multiple-text comprehension," *Learning and Instruction* 30, 9-24.
- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Britt, M. A. (2009), "Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts," *Reading Research Quarterly* 44(1), 6-28.
- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Salmeron, L. (2011), "Trust and mistrust when students read multiple information sources about climate change," *Learning & Instruction* 21(2), 180-192.
- Britt, M. A., & Aglinskias, C. (2002), "Improving students' ability to identify and use source information," *Cognition and Instruction* 20, 485-522.
- 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* (276-314), New York: Cambridge University Press.
- Britt, M. A., Wiemer-Hastings, P., Larson, A. A., & Perfetti, C. A. (2004), "Using intelligent feedback to improve sourcing and integration in students' essays," *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 14, 359-374.
- Bronstein, J. (2010), "Selecting and using information sources: Source preferences and information pathways of israeli library and information science students," *Information research* 15(4), 2-15.
- Cerdán, R., & Vidal-Abarca, E. (2008), "The effects of tasks on integrating information from multiple documents," *Journal of Educational Psychology* 100, 209-222.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009), "Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension," *Learning and Instruction* 19, 13-27.
- Ede, L., & Lunsford, A. (1984), "Audience addressed/audience invoked: The role of audience in composition theory and pedagogy," *College Composition and Communication* 35(2), 155-171.
- Flower, L. (1987), *The Role of Task Representation in Reading to Write. Technical Report 6*, Berkely, CA: University of California, National Center for the Study of Writing and Literacy.
- García-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S., & Felton, M. (2013), "The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse," *Science Education*

- Gebril, A., & Plakans, L. (2009), "Investigating source use, discourse features, and process in integrated writing tests," *Spain Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment* 7, 47-84.
- Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010a), "Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom?," *Contemporary Educational Psychology* 35, 157-173.
- Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010b), "Understanding and integrating multiple science texts: Summary tasks are sometimes better than argument tasks," *Reading Psychology* 31, 30-68.
- Goldman, S. R., Lawless, K. A., Gomez, K. W., Braasch, J. L. G., McLeod, S., & Manning, F. (2010), "Literacy in the digital world: comprehending and learning from multiple sources" In: M. G. Mckeown, & L. Kucan (eds.), *Bringing Reading Research to Life* (257-284), New York: Guilford.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000), "Engagement and motivation in reading," In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research* 3 (403-422), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hagen, Å. M., Braasch, J. L., & Bråten, I. (2014), "Relationships between spontaneous note-taking, self-reported strategies and comprehension when reading multiple texts in different task conditions," *Journal of Research in Reading* 37(1), 141-157.
- 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* (106-133), Newark: IRA.
- Kim, H. J. J., & Millis, K. (2006), "The influence of sourcing and relatedness on event integration," *Discourse Processes* 41(1), 51-65.
- Klein, P., Boscolo, P., Kirkpatrick, L., & Gelati, C. (Eds.) (2014), *Writing as a Learning Activity*, Leiden: Brill.
- Klein, P. D., & Ehrhardt, J. S. (2015), "The effects of discussion and persuasion writing goals on reasoning, cognitive load, and learning," *Alberta Journal of Educational Research* 61(1), 40-64.
- Kuhn, D. (2010), "Teaching and learning science as argument," *Science Education* 94(5), 810-824.
- Kurby, C. A., Britt, M. A., & Magliano, J. P. (2005), "The role of top-down and bottom-up processes in between-text integration," *Reading Psychology* 26(4-5), 335-362.
- Landauer, T. K. (1996), *The Trouble with Computers: Usefulness, usability, and productivity*, Cambridge, MA: MIT press.
- Leki, I., & Carson, J. (1997), "Completely different worlds: EAP and the writing experi-

- ences of ESL students in university courses," *TESOL Quarterly* 31(1), 39-69.
- Mateos, M., & Solé, I.(2009), "Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels," *European Journal of Psychology of Education* 24(4), 435-451.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. P.(2009), "Toward a comprehensive model of comprehension," In: B. Ross (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (297-384), New York: Elsevier.
- Mosental, P. B.(1996), "Understanding the strategies of document literacy and their conditions of use," *Journal of Educational Psychology* 88(2), 314-332.
- Murphy, P. K., Long, J. F., Holleran, T. A., & Esterly, E.(2003), "Persuasion online or on paper: a new take on an old issue," *Learning and Instruction* 13(5), 511-532.
- Nielsen, J.(2000), *Designing Web Usability: The practice of simplicity*, Indianapolis: New Riders Publishing.
- Park, B. D.(1982), "The meaning of audience," *College English* 44(3), 247-257.
- Paxton, R. J.(2002), "The influence of author visibility on high school students solving a historical problem," *Cognition and Instruction* 20, 197-248.
- Perelman, Ch.(1982), *The Realm of Rhetoric*, Kluback, W.(trans.), Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A., & Georgi, M. C.(1995), *Text-Based Learning and Reasoning: Studies in History*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouet, J. F., & Britt, M. A.(2011), "Relevance processes in multiple documents comprehension," In: M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (eds.), *Text Relevance and Learning from Text* (19-52), Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Rouet, J. F., Britt, M. A., Mason, R. A., & Perfetti, C. A.(1996), "Using multiple sources of evidence to reason about history," *Journal of Educational Psychology* 88, 478-493.
- Shanahan, T.(2016), "Relationships between reading and writing development," In: C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research* (2nd Ed.) (194-207), NY: The Guilford Press.
- Smeets, W., & Solé, I.(2008), "How adequate task representation can help students write a successful synthesis," (Online published) *Zeitschrifts Schreiben*.
- 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.
- Spivey, N. N.(1997), *The Constructivist Metaphor: Reading, Writing, and the Making of Meaning*, San Diego: Academic Press.
- Weigle, S. C.(2002), *Assessing Writing*, Ernst Klett Sprachen.

- Wiley, J., Goldman, S., Graesser, A., Sanchez, C., Ash, I., & Hemmerich, J. (2009). "Source evaluation, comprehension, and learning in internet science inquiry tasks," *American Educational Research Journal* 46, 1060-1106.
- Wiley, J., & Voss, J. F. (1999), "Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text," *Journal of Educational Psychology* 91, 301-311.
- Wineburg, S. (1991), "Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence," *Journal of Educational Psychology* 83, 73-87.

“글쓰기 성찰일지”의 개방형 설문 문항 목록

성 찰 일 지 ①	<p>1. 이 글을 쓰기 위해 어떤 제시문(2~3개)을 선택할 것이며, 그 제시문을 선택한 이유가 무엇인지(글을 쓰는 데 어떻게 활용하기 위해 선택했는지) 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>2. 이 글을 쓰면서 어떤 점들을 해결해야 할지 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>3. 2.의 문제점을 해결하기 위해 어떤 고민의 과정을 거쳐야 할지 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>4. 이상의 내용을 바탕으로 자신의 글쓰기 계획에 대해 자유롭게 적어 보시오.</p>
성 찰 일 지 ②	<p>1. 이 글을 쓰기 위해 어떤 제시문(2~3개)을 선택하였으며, 그 제시문을 선택한 이유가 무엇인지(글을 쓰는 데 어떻게 활용하기 위해 선택했는지, 이전과 변화된 것은 없는지) 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>2. 실제로 글쓰기를 수행하면서 성찰일지를 작성하였을 때, 글쓰기의 어려움에 대한 인식이 이전(1차)과 비교해 어떻게 달리 나타났는지 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>3. 2.의 문제점들을 해결하기 위해 어떤 고민의 과정을 거쳤는지 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>4. 이상의 내용을 바탕으로 글쓰기 과정에 대한 소감을 자유롭게 적어 보시오.</p>
성 찰 일 지 ③	<p>1. 워크숍 지적 사항 가운데 자신이 반영할 주요 사항과 그 이유를 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>2. 워크숍 지적 사항 가운데 자신이 반영하지 않을 주요 사항과 그 이유를 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>3. 1.의 지적 사항을 반영하기 위해 어떤 사고의 과정을 더 거쳐야 할지 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>4. 이상의 내용을 바탕으로 자신의 2차 글쓰기 계획에 대해 자유롭게 적어 보시오. (주제나 제시문에 대한 자신의 관점의 유지 및 변화, 제시문을 활용하는 글쓰기 방식의 변화 등)</p>
성 찰 일 지 ④	<p>1. 워크숍 후 작성한 성찰일지(3차)의 수정 사항으로 도출한 것 가운데 실제로 반영된 것이 무엇이며, 그 결과 어떠한 것들이 변화되었는지(선정한 제시문, 제시문 접근 방식, 다양한 문화에 대한 자신의 태도, 논증 구성, 어휘 및 표현 등)에 대해 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>2. 워크숍 결과를 실제 글쓰기로 반영하는 데 무엇이 가장 어려웠는지 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>3. 글을 수정하는 데 가장 큰 영향을 주었던 제시문과 그 이유가 무엇인지 자유롭게 적어 보시오. (무엇에 유익하며 제시문을 읽었는가? 특정 제시문의 어휘나 표현을 인용하지는 않았는가? 특정 제시문 내에서 주목한 정보 또는 주목한 방식에 변화가 있다면 그 이유는 무엇인가? 등)</p> <p>4. 이번 글쓰기를 잘하기 위해 특별히 써 본 자신만의 방법을 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>5. 워크숍을 하면서 어떤 점이 좋았거나 불편했는가? 어떤 정보를 선택하면 좋을지 결정하는 데에 워크숍이 도움이 되었는지 자유롭게 적어 보시오.</p>
성 찰 일 지 ⑤	<p>1. 워크숍 지적 사항 가운데 자신이 반영할 주요 사항과 그 이유, 지적 사항을 반영하기 위한 고민의 과정 등을 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>2. 워크숍 지적 사항 가운데 자신이 반영하지 않을 주요 사항과 그 이유를 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>3. 1차 워크숍(성찰일지 3차)에서와 비교하여 2차 워크숍을 하면서 어떤 차이가 있었는지 구체적으로 적어 보시오.</p> <p>4. 이상의 내용을 바탕으로 자신의 최종 글쓰기 계획에 대해 자유롭게 적어 보시오. (주제나 제시문에 대한 자신의 관점의 유지 및 변화, 제시문을 활용하는 글쓰기 방식의 변화 등)</p>
성 찰 일 지 ⑥	<p>1. 초고, 수정고, 최종고로 글쓰기를 세 차례 수행하면서 자신에게 가장 어려웠던 점(또는 자신이 가장 주목했던 부분)이 어떻게 변화했는지 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>2. 초고, 수정고, 최종고로 글쓰기를 세 차례 수행하면서 제시문의 영향(선정한 제시문, 제시문 접근 방식, 제시문에서 인용한 어휘나 표현, 제시문의 배열 등)은 어떻게 변화했는지 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>3. 초고, 수정고, 최종고로 글쓰기를 세 차례 수행하면서 자신이 상정한 독자는 누구였으며, 그렇게 생각한 이유가 무엇인지 자유롭게 적어 보시오.</p> <p>4. 글쓰기 프로젝트에 참여하며 자신에게 생긴 변화(또는 소감)를 자유롭게 적어 보시오.</p>

학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 예측모형 탐색

장성민

이 연구는 구조방정식 모형을 적용하여 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동에 영향을 미치는 요인을 탐색하고, 글쓰기의 성패를 설명하는 유의미한 예측 경로를 밝히기 위한 목적으로 이루어졌다. 이에 따라 고등학교 2학년에 재학중인 참여자 490명을 대상으로 ① 학습 과제의 요구 인식(최초 과제 인식, 독자 인식), ② 학습 자료의 선택(출처와 내용 식별, 상호텍스트적 관련, 응집적 표상 구축), ③ 학습 결과물의 점검(새로운 표상에 대한 반응, 분량 제약의 처리), ④ 글쓰기 결과물 수준 사이의 구조적 관계를 분석하였다.

분석 결과 “학습 과제의 요구 인식”과 “학습 자료의 선택”은 글쓰기 결과물 수준에 직접효과를 미치고 있었으며, “학습 결과물의 점검”은 “학습 자료의 선택”을 매개하여 글쓰기 결과물 수준에 간접효과를 미쳤다. “학습 과제의 요구 인식”은 글쓰기 결과물 수준에 직접효과와 간접효과를 모두 미치고 있었다. 이 연구에서는 검증된 연구 모형을 바탕으로 이론적, 교육적 시사점을 논의하였다.

핵심어 학습 목적 글쓰기, 자료 통합, 다문서 문식성, 논증, 학습 과제의 요구 인식, 학습 자료의 선택, 학습 결과물의 점검, 구조방정식 모형

Investigation on the Predictive Model of the Writer's Writing-from-Sources as a Learning Activity

Chang Sungmin

The purpose of this study was to test a hypothesized model that specified direct and indirect linkages between (1) the information needs-perceiving variables of initial task representation and audience awareness; (2) the relevant materials-selecting variables of identifying sources and contents, representing intertextual relationships, and constructing a coherent representation; (3) the products-monitoring variables of responding new representations and processing across the writing amount restriction; and (4) the writing quality. Using a structural equation model (SEM) approach with a sample of 490 highschool students, results indicated that students' perception of information needs and selection of relevant materials predicted their writing quality, with the product-monitoring indirectly affecting the writing quality through its influence on the selection of relevant materials. In addition, students' perception of information needs affect their writing quality directly as well as indirectly. Both theoretical and educational implications of the results are discussed.

KEYWORDS Writing to Learn, Writing from Sources, Multiple Documents Literacy, Argumentation, Perceiving Information Needs, Selecting Relevant Materials, Monitoring the Product, Structural Equation Model (SEM)