

[http://dx.doi.org/10.20880/kler.2021.56.3.91.](http://dx.doi.org/10.20880/kler.2021.56.3.91)

청소년 필자의 쓰기 궤적 연구
— 아동기와 청소년기의 쓰기 경험에 대한
의미연결망 분석에 기초하여

변경가 서원대학교 휴머니티교양대학 조교수

- * 이 논문은 2019년 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구이며(NRF-2019S1A5B5A07 112108), 이화여자대학교 생명윤리위원회의 심의를 거쳐 승인 받아 수행되었다.
- ** 이 논문에 대해 유익한 논평을 해주신 익명의 심사위원들께 감사드린다.

- I. 머리말
- II. 연구 방법
- III. 연구 결과
- IV. 맺음말

I. 머리말

이 연구는 청소년 필자가 무엇을 어떻게 쓰며 이를 통해 어떤 필자로 성장해나가는지의 쓰기 궤적(Trajectories of Literate Development)을 경험적 층위에서 밝히는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 고등학생 5명의 누적된 쓰기 경험을 생애단계에 따라 분석하고, 생애단계의 이행에 따라 쓰기 경험 간 어떤 상호 관계가 형성되는지 탐색하고자 한다.

청소년은 필자로서 어떻게 존재하며, 어떤 필자로 되어 가는가? 이 질문은 ‘학생들은 어떤 쓰기 경험을 하며 필자로 성장하는가(김정자, 2014)’의 연구 문제로 구체화되어 탐색된 바 있다. 또한 특정 상황 및 목적에 초점화하여, 초등학생 필자의 정체성 구성과 이에 따른 쓰기 실천 연구(정혜승, 2009; 서수현, 2016), 고등학생 필자의 쓰기 수업 경험 연구(서수현, 2010; 장은섭, 2015) 등을 통해 연구되어 왔다. 이러한 선행 연구들은 문식성을 사회문화적 실천 행위로 보고, 청소년의 문식 실천을 상황 및 사회문화적 맥락에 기반하여 이해했다는 특징과 의의를 지닌다.

그런데 이에 대해 필자의 문식 실천이 특정 상황 맥락을 넘어 더 긴

문식 실천 사슬의 연결 고리로 위치한다는 논의에 주목할 필요가 있다 (Roozen, 2009: 547; Rounsaville, 2014). 문식 활동의 실천적 의미는 특정 시점 혹은 상황에 국한되지 않으며, 다른 문식 실천과 연계되거나 영향을 미치는 과정을 통해 더 크고 복잡한 의미를 구성하기 때문이다. 또한 필자의 문식 발달은 그의 생애에 걸쳐 지속적으로 이루어지며, 그의 삶 전반과 상호 관계를 맺으며 이루어진다. 즉, 문식 실천의 의미는 특정 시점과 상황의 제한적 의미를 넘어 다른 문식 실천들과 연계되는, 보다 긴 궤적을 통해 탐색될 필요가 있다.

이에 본 연구는 청소년의 쓰기 실천 양상과 이들이 필자로 성장하는 과정을 이해하기 위해 다음과 같이 연구 문제를 구성하였다: 청소년은 어떤 쓰기 궤적을 형성하며 필자로 성장하는가? 이를 위해 청소년이 생애 동안 무엇을 어떻게 썼는지에 대한 쓰기 경험을 조사하고, 이를 생애발달론과 의미 연결망 분석을 통해 구조화한 뒤, 필자의 쓰기 발달에 대한 전생애적 관점과 문식성에 대한 트랜스적 관점을 통해 탐색하고자 한다.

쓰기 발달에 대한 전생애적 관점과 문식성에 대한 트랜스적 관점은 쓰기 실천을 확장하여 이해하는 접근으로, 쓰기 궤적을 이해할 수 있는 이론적 관점을 제공한다. 먼저 전생애적 문식성 관점은 쓰기 발달을 특정 시기 혹은 특정 국면을 중심으로 이해하기보다는 어린 시절부터 성인기까지의 생애 맥락을 통해 누적되는 일로 접근한다(Bazerman, et al., 2018; Bazerman, et al., 2017; Leki, et al., 2008). 이는 생애를 변화하는 맥락(changing context)으로 간주하여(Bazerman, et al., 2017: 354) 쓰기 실천을 필자의 생애 맥락, 생애 발달 과업 등과 관계 지어 폭넓게 해석할 것을 강조한다. 이어 문식성을 트랜스언어적 실천 혹은 트랜스맥락적인 실천으로 보는 관점은 텍스트/컨텍스트의 구분을 초월하여 이전에 시공간 맥락으로 분류되었던 요소들을 적극적으로 해석하고, 문식 실천이 이루어지는 특정 맥락을 넘어 의미가 맥락을 넘어 이동하는 과정에 초점을 맞춘다(Baynham & Prinsloo, 2009;

Canagarajah, 2018; Kell, 2009). 이는 개인의 문식 실천을 여러 문식 경험들로 조각내어 이해하는 대신 문식 경험이 서로를 형성하고 재구성하는 과정과 이를 통해 형성되는 문식 궤적에 관심을 기울인다.

이에 따라 본 연구에서는 청소년 필자의 쓰기 궤적을 탐색함에 있어 이들이 생애단계에서 무엇을 쓰는지 목록화하는 것에 그치지 않고, 생애맥락에서 쓰기 실천의 의미와 생애단계의 이행에 따라 그 의미가 달라지는지의 양상에 주목하여 살피고자 한다. 이를 통해 필자가 생애 동안 정체성, 권력 및 접근, 개인 성향 등 사회적 맥락의 여러 측면과 상호관계를 맺으며, 쓰기를 연쇄적이고 다층적으로 실천하는 양상을 탐구할 것이다(Barton & Hamilton, 2012; Tusting, et al., 2019).

II. 연구 방법

1. 연구 참여자 선정 및 자료 수집

본 연구는 청소년 필자의 쓰기 궤적을 이해하고자 하는 연구 목적에 따라 세대 및 연령, 문식 환경을 고려하여 연구 참여자를 선정했다. 연구 참여자들은 만 17~18세의 청소년으로 밀레니얼 세대이다. 이들은 후기 청소년기를 이행하는 중으로, 아동기와 청소년기를 모두 경험하였으며, 자신의 지난 쓰기 경험을 생생하게 그리고 일관성 있게 구술할 수 있다.¹⁾ 또한 이들은 밀레니얼 세대의 동년배들로, 동일한 해에 태어나고 유사한 사회적 환경에서

1) 자전적 내러티브에 대한 선행 연구에서는 청소년기가 되어서야 자신과 관련된 정보와 기억을 일관성 있게 연대기적으로 조직할 수 있다고 보고하고 있다(Singer, 2004; McAdams, 2006: 243 재인용).

성장하여(Lerner & Busch-Rossnagel, 1981; 정민승, 2010 재인용) 쓰기 경험의 세대 간 편차가 발생하지 않는다.

또한 연구 참여자들은 모두 A자율형사립고등학교 재학생으로 유사한 문식 환경을 공유한다는 특징을 지닌다. 자율형사립고등학교의 학습자들은 학교에 입학하기 위해 중학생 시기에 입시용 자기소개서를 써야 하며, 입학 한 후에는 일반고등학교와 다르게 보고서 및 소논문을 빈번하게 쓴다. 따라서 이들은 유사한 쓰기 환경을 공유하며, 쓰기 경험이 상대적으로 풍부하다는 점에서 청소년의 쓰기 실천 양상을 탐색하는 본 연구의 목적을 설명하게 드러내기에 적합하다. 이러한 과정에 따라 〈표 1〉과 같이 고등학생 총 5명을 연구 참여자로 선정하였다.

〈표 1〉 연구 참여자 정보

참여자	연령 및 출생연도	성별	소속	쓰기 경험
A	만 18세 (2000년생)	여	A 자율형 사립 고등학교	<ul style="list-style-type: none">• 일기, 독후감, 보고서, 소논문 쓰기• 교내신문에 기사 쓰기• 입시용 자기소개서 쓰기• SNS에 표현적 글쓰기 및 글 연재하기
B	만 17세 (2001년생)	여		
C	만 17세 (2001년생)	남		
D	만 17세 (2001년생)	남		
E	만 17세 (2001년생)	남		

연구 참여자들을 대상으로 쓰기 경험 수집을 위한 심층면담을 진행하였다. 심층면담은 ‘생애 동안 무엇을 어떻게 썼는가’의 반구조적 형식의 개방형 질문을 중심으로 진행되었다. 연구 참여자당 3회 이상의 면담을 진행하였으며, 이 과정에서 진술 내용을 구체화하고 협의하는 과정을 거쳤다. 1차 면담에서 연구 참여자들이 자신의 쓰기 경험을 자전적 내러티브로 진술하였으며, 2차 면담에서 연구자가 이들의 쓰기 경험을 〈그림 1〉과 같이 생애단계 분석 틀에 따라 연대기 형식으로 정리한 자료를 함께 확인하는 과정을 거쳤다. 생

애단계 분석틀은 생애발달론의 논의에 기반하여, 아동기(만 7~11세) - 전기 청소년기(만 12~16세) - 후기청소년기(만 16~18세)로 구분하고 각 시기의 생애발달과업을 고려하여 제시하였다.²⁾

〈그림 1〉 연구 참여자의 쓰기 경험 연대기 자료

- 2) 생애 수준에서 문식성 교육을 살펴 선행연구는 대체로 발달단계 개념을 전제하고 있음을 확인할 수 있는데, 이는 문식성 교육을 이론화하기 위해 일정 구조가 필요하기 때문으로 보인다. 본 연구 또한 생애발달론이 발달을 위한 특정한 목적과 계열성이 있음을 전제한다는 한계를 지님에도 불구하고 학습자의 생애 동안의 쓰기 실천을 구조적으로 논하기 위해 이에 근거하여 연구를 진행했다. 생애발달론으로 에릭슨의 심리사회적 발달이론이 대표적이며, 본 연구에서는 이와 함께 우리나라의 현실을 종합적으로 고려하여 발달단계를 재구성한 선행 연구들을 참조하였다(김민주·김민정·이선희·도현심, 2018 참조). 한편 연구의 목적 및 맥락에 따라 단계의 구분은 상이할 수 있다. 권대호·이삼형·정재찬·김미영·류수일·김정선 외(2017)에서는 문식성 학습에 초점을 두어 학령기-학문 탐구기-직업 생활기로 나누었으며, 이지영(2020)에서는 Hanemann(2015)의 평생학습 체계에 근거하여 생애 문식성 교육의 단계를 초기아동기-아동기와 초기청소년기-후기청소년기와 초기성인기-삶의 후기로 나누었다.

이를 바탕으로 3차 면담에서 최종적으로 쓰기 경험 진술 내용을 확정하였다. 일련의 면담 절차를 거쳐 5명의 연구 참여자들로부터 아동기, 전기청소년기, 후기청소년기의 쓰기 경험을 200자 원고지 총 140매 분량으로 수집하였다.

2. 자료 분석 방법 및 절차

본 연구에서는 연구 참여자의 생애단계별 쓰기 경험을 분석하기 위해 의미연결망 분석(semantic network analysis)을 활용하였다. 의미연결망 분석은 언어 텍스트가 단어 간 관계를 통해 형성된 네트워크라는 인식에 근거하여(Sowa, 1984), 텍스트 내 핵심 단어 간 의미론적 연관에 기초하여 메시지를 분석한다는 특징을 지닌다(박한우·Leydesdorff, 2004). 이를 통해 수집된 자료를 단어들 간의 관계와 구조를 통해 계량적으로 분석하고자 했다.

의미연결망 분석은 단어 정체, 의미연결망 도출, 의미연결망의 주요 통계값에 대한 분석 및 시각화의 절차를 통해 이루어졌다. 더불어 본 연구에서는 의미연결망 분석을 활용한 선행 연구를 참고하여(권현범, 2016; 허준·노일경·이경민, 2017 등) 추가적인 분석 기준을 수립하여 진행하였다. 먼저 단어 정체 작업을 한국어 텍스트분석 소프트웨어인 Krwords를 활용하여 진행하였다. 의미연결망 분석은 단어를 주요 분석 대상으로 삼음에 따라, 연구의 목적에 맞게 그리고 참여자별 상이한 표현을 동일한 단어로 정체하는 작업이 중요하다. 먼저 쓰기 사건을 표현하는 단어들을 ‘-쓰기’로 통일하고, 유사한 개념을 나타내는 단어들을 하나의 개념으로 통합하였다. 예를 들어, ‘심오하다, 철학적이다’와 같은 표현을 ‘고차원적사고’로 통합하여 제시했다. 단어 정체 작업을 반복하는 과정에서 ‘비행기사진 찍기, 게임하기, 가수 비틀즈 노래’ 등의 구체적인 표현을 ‘관심사/취미’의 상위어로, ‘책을 많이 읽게 하셨다’와 같은 표현을 ‘문식성후원’이라는 개념으로 교체하였다. 또한 수집된 자료가 1인칭 시점에서 본인의 쓰기 경험을 기술함을 전제함에 따라, 문장의

주어가 타인인 경우 1인칭 표현으로 재기술하는 한편 ‘나는, 내가’ 등의 1인칭 대명사는 고빈도로 나타나지만 시사점이 미미하다고 판단하여 삭제하였다. 이외에 띄어쓰기 된 개념어가 하나의 단어로 인식될 수 있도록 합성어로 교체하는 등 기본적인 정제 작업을 진행하였다.

〈표 2〉 단어 정제 기준

구분	정제 대상	정제 방법	예시
단어 통일	쓰기 사건을 표현하는 단어	‘-쓰기’로 통일	<ul style="list-style-type: none"> • 이야기 만들기, 이야기 끄적이기, 판타지소설 쓰기 → 상상이야기쓰기 • 일기를 쓰다, 일기 → 일기쓰기
	유사한 개념을 나타내는 단어	하나의 개념으로 통일	<ul style="list-style-type: none"> • 심오하다, 철학적이다 → 고차원적사고 • 비행기사진찍기, 게임, 비틀즈 → 관심사/취미 • 책을 많이 읽게 하셨다 → 문식성후원
기타	연구의 전제에 위배	재기술 및 삭제	<ul style="list-style-type: none"> • (선생님이 나를) 예뻐하다 → (내가 선생님께) 칭찬받다 • 나는, 내가 → 삭제
	띄어쓰기된 개념어	합성어로 제시	<ul style="list-style-type: none"> • 인터넷 카페 → 인터넷카페

이어 의미연결망을 도출하기 위해 출현빈도를 기준으로 생애단계 별 상위 20% 단어에 대해 관계 행렬을 만들고, KrKwic를 이용하여 문장 내 단어들의 동시출현빈도에 기초하여 연결망 분석을 진행하였다(박한우·Leydesdorff, 2004).

마지막으로 도출된 의미연결망을 Wasserman & Faust(1994)의 사회 연결망 분석 정의에 따라 밀도와 중심성을 중심으로 분석하였다(박지영·김태호·박한우, 2013: 49 재인용). 밀도(Density)는 의미연결망 연결선의 실제

개수와 이론적으로 가능한 최대 연결선 개수 간의 비율로 계산하며, 밀도가 높을수록 단어들 간의 연결이 활성화되어 있음을 뜻한다. 중심성(Centrality)은 한 행위자가 연결망의 중심에 위치하는 정도를 표현하는 지표로, 연결망에서 단어의 역할을 구조적으로 파악하도록 한다. 본 연구는 여러 중심성 지표 가운데 일반적으로 활용되는 연결중심성과 매개중심성을 살폈다. 연결중심성(Degree centrality)은 한 단어가 다른 단어들과 얼마나 많이 연결되어 있는지에 대한 지표이고, 매개중심성(Betweenness centrality)은 한 단어가 네트워크 관계 형성에서 중개자 혹은 매개자 역할을 얼마나 수행하는지 나타내는 지표이다. 연결중심성이 높은 단어는 연결망에서 큰 영향력을 지녀 핵심적 역할을 맡고 있는 것으로, 매개중심성이 높은 단어는 연결망에서 정보 흐름을 중재하고 제어하는데 중요한 역할을 하는 것으로 해석할 수 있다.

도출된 의미연결망은 NodeXL을 통해 5만 개 이하의 노드로 구성된 네트워크의 그룹화에 효과적인 CNM(Clauset - Newman - Moore) 알고리즘으로 군집 분석한 뒤, 의미연결망 지도로 시각화하였다(노드엑셀 코리아, 2015). 의미연결망 지도는 네트워크의 전체 구조와 군집 분석 결과를 시각화하여, 생애단계별 쓰기 경험이 어떤 단어 집단으로 구성되어 있는지 한눈에 확인 할 수 있도록 한다. 본 연구에서는 단어 집단에 따라 노드 형태를 동그라미, 세모 등으로 변별하고, 노드 크기를 단어의 출현빈도에 비례하여 제시했다.

3. 연구 방법의 의의 및 한계

본 연구는 청소년 필자의 쓰기 궤적을 탐색하기 위해 청소년의 쓰기 경험 내러티브를 수집하고 이를 의미연결망으로 분석했다는 특징을 지닌다. 이러한 접근은 정성 및 정량적 연구 방법을 혼합하여 접근했다는 의의를 지니지만, 각 연구 방법이 지니는 특징과 제한점을 고려하며 연구 결과를 이해 할 필요가 있다.

먼저 본 연구는 연구 참여자들로부터 생애 동안 무엇을 쓰고 쓰기와 관

련하여 어떤 사건이 있었는지에 대한 자전적 내러티브, 즉 쓰기와 관련된 생애 이야기를 수집했다. 생애 이야기는 화자의 삶에 대한 모든 이야기들과 그와 관련된 담화 단위들로 구성된다(Linde, 1993). 본 연구의 참여자들은 자신의 인생사를 조망하면서 해당 쓰기 경험이 어디에 어떤 의미로 위치하는지에 대해 이야기하였다. 이는 기존의 연구들에서 쓰기 경험에 초점을 두고 이를 전면화했던 것과 달리 참여자의 생애를 전면화하고 그 안에서 쓰기 경험이 어떻게 등장하고 연결되는지에 대해 주목했다는 점에서 차별성을 지닌다. 그러나 참여자가 생애의 모든 이야기를 전부 말하는 것이 불가능하며, 이들의 이야기는 과거 경험에 대한 명확한 재현이 아니라 담화 과정에서 구성된 것임에 따라(이정은, 2014: 59), 이를 통해 구성된 쓰기 궤적은 연구 참여자가 가치가 있다고 판단하여 주제화한 구성물로 이해해야 한다.

또한 본 연구는 수집된 생애 이야기를 이해하기 위한 방법으로 텍스트 자료를 정량적으로 분석하는 의미연결망 분석을 함께 활용하였다. 의미연결망 분석은 연구자의 주관에 기반한 전통적인 내용분석과 달리 특정 유목을 가정하지 않은 상태에서 단어 빈도와 단어들 간 구조적 관계를 도출하고 이를 통해 의미를 분석한다는 특징을 지닌다(박한우·Leydesdorff, 2004; Wasserman & Faust, 1994). 따라서 의미연결망 분석을 활용하는 것은 전통적 내용분석 방법의 노동집약적이고 주관적인 속성을 보완하고, 단어에 대한 단순빈도분석에 그치지 않고 단어 간 연결 구조를 제시한다는 의의를 지닌다.

그런데 의미연결망 분석이 기준의 내용분석 및 기술통계와 다른 방식으로 텍스트를 분석할 수 있도록 한다는 의의를 지니지만, 그것이 언어자료를 이전과 다른 방식으로 이해하도록 하는 하나의 방법론이며 자료의 양적 속성을 드러냄에 유념해야 한다. 밀도, 공출현, 중심성 등의 지표를 통해 텍스트의 관계를 구조적으로 분석하지만, 이것은 여전히 언어 표면에 대한 정보를 제공하는 것임에 따라 그 의미를 온전히 이해하기 위해서는 연구자의 유추와 적극적인 해석을 필요로 한다. 또한 의미연결망 분석은 양적 대표성을 가진 값들을 중심으로 이루어진다는 특징을 지닌다. 예컨대, 본 연구에서는

선행 연구를 참조하여 의미연결망의 개별 노드 위치와 관계를 선명하게 드러내기 위해 상위빈도 20% 단어를 대상으로 의미연결망을 도출하고, 이어 상위 중심성 20% 단어를 대상으로 분석을 진행하였다. 이와 같은 방식은 저빈도로 출현한 단어와 그 단어 관계를 논의하지 못한다는 한계를 내포한다.

따라서 본 연구에서는 이러한 자료 수집과 분석 방법의 특징과 한계를 고려하여, 생애 이야기의 질적 의미와 의미연결망 분석의 계량적 결과를 상호보완적으로 활용하여 연구 결과를 이해하고자 했다.

III. 연구 결과

1. 아동기의 쓰기 경험

1) 전체 경향

본 연구에서 아동기의 쓰기 경험 의미연결망은 총 49개의 노드와 1,202 개의 연결선으로 나타났다. 연결중심성 및 매개중심성 기준 상위 20%의 단어를 목록화한 것은 다음과 같다.

〈표 3〉 아동기 연결중심성 및 매개중심성 상위 20% 단어

구분	순위	단어	중심성 값	순위	단어	중심성 값
연 결 중 심 성	1	초등학교	44	5	재미있다	36
	2	선생님	43		부모님	36
	3	칭찬받다	39	6	초등학교저학년	35
	4	친구	37	7	기쁘다	34
	5	주도적이다	36	8	독후감쓰기	32
		일기쓰기	36		칭찬받고싶다	32

매개중심성	1	초등학교	95.24	6	칭찬받다	45.52
	2	선생님	88.66	7	문학작품	44.38
	3	주도적이다	67.96	8	재미있다	40.49
	4	독서	54.22	9	독후감쓰기	40.17
	5	일기쓰기	52.95	10	좋아하다	37.23

아동기 쓰기 경험에서 ‘초등학교’(44), ‘선생님’(43), ‘칭찬받다’(39), ‘친구’(37) 순으로 연결중심성이 높게 나타났다. 이를 통해 아동기의 쓰기 실천은 ‘초등학교’라는 시공간에서 ‘선생님’과 ‘친구’와 상호 관계를 맺으며 ‘칭찬받다’라는 행위 목표와 밀접한 관계를 맺으며 이루어지는 것으로 해석할 수 있다. 또한 ‘일기쓰기’(36), ‘독후감쓰기’(32)가 등장하고, ‘재미있다’(36), ‘기쁘다’(34)와 같은 긍정적인 감정 단어가 높은 연결중심성을 보였다.

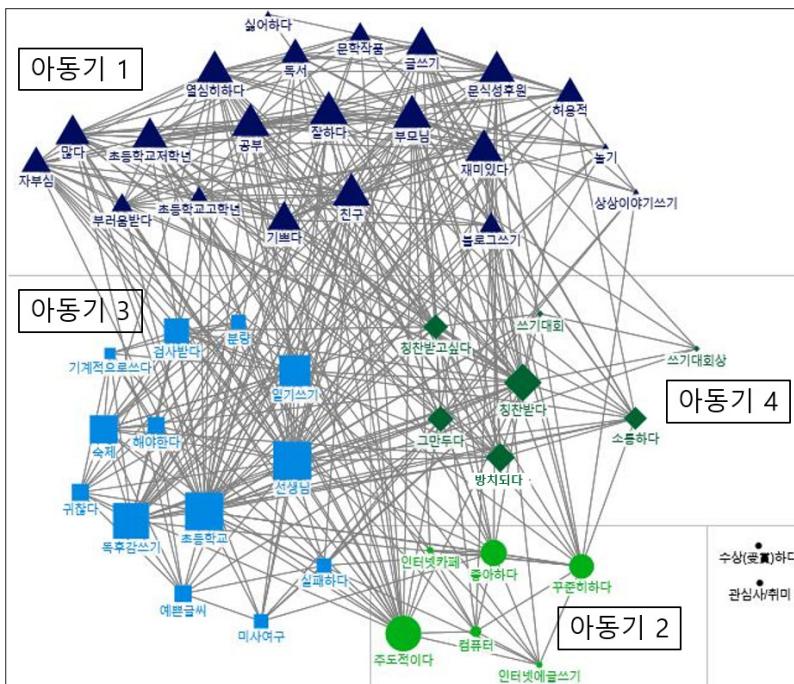
특히 연결중심성이 높은 단어 목록에 ‘칭찬받다’와 함께 ‘칭찬받고싶다’(32)가 나타난다는 점에서 아동기 쓰기 실천의 의미를 이 시기의 발달과 업과 연계하여 해석할 필요가 있다. 아동기의 발달과업은 근면성 학습 타인에게 인정받고 과제를 완수해 즐거움을 얻는 과정에서 이루어진다(박아청, 2010). 이러한 맥락에서 아동기의 쓰기는 소통 혹은 창작 행위로서 실천되며 보다는 선생님과 부모님에게 인정받기 위한 수단으로서 실천되는 경향성을 지니는 것으로 보인다.

한편 연결중심성이 높지 않으나 매개중심성이 높은 단어로 ‘독서’(54.22), ‘문학작품’(44.38)이 있다. 매개중심성이 높다는 것은 해당 단어가 다른 단어들 사이에서 중개자 및 다리 역할을 적극적으로 수행함을 뜻하며, 네트워크 내의 관계 및 흐름에 높은 통제력을 지님을 시사한다. 이 점에서 아동기에 ‘독서’와 ‘문학작품’은 쓰기 실천을 확장 혹은 억제하는 역할을 수행한다고 볼 수 있다. 특히 각 단어가 ‘독서 - 열심히하다’(113), ‘독서 - 문식성 후원’(61), ‘문학작품 - 열심히하다’(36), ‘문학작품 - 싫어하다’(32) 등과

함께 높은 동시 출현 빈도를 보이는데, 이는 아동기의 쓰기 실천이 독서, 특히 동시집과 동화책 등의 문학작품 독서와 밀접한 관련을 맺으며, 이것이 학습자로 하여금 쓰기를 적극적으로 실천하도록 하는 문식성 후원의 역할을 하기도 하지만 어떤 경우에는 오히려 싫어함의 감정을 유발하여 쓰기에 부정적인 영향을 미치는 것으로 이해할 수 있다.

2) 세부 특성

아동기의 쓰기 경험을 군집 분석하여 의미연결망 지도로 시각화한 것은 <그림 2>와 같다. 아동기 쓰기 경험의 의미연결망은 총 4개의 하위집단으로 나타나며, 어떤 집단 범주에도 포함되지 않은 단어가 그림의 우측 하단에 2개로 확인할 수 있다.



<그림 2> 아동기 쓰기 경험의 의미연결망

각 집단의 의미를 구체적으로 살펴기 위해 쓰기 사건, 행동 및 감정 표현 단어들 가운데 출현빈도가 높은 것을 주요 단어로 선정하여 살펴보도록 하겠다.

〈표 4〉 아동기 하위집단별 네트워크 크기 및 밀도

구분	주요 단어	노드 수	연결선 수	밀도
아동기1 (▲)	블로그쓰기, 상상이야기쓰기, 재미있다, 기쁘다, 잘하다, 자부심	21	244	0.58
아동기2 (●)	인터넷에글쓰기, 주도적이다, 좋아하다, 꾸준히하다	6	26	0.87
아동기3 (■)	독후감쓰기, 일기쓰기, 검사받다, 귀찮다, 실패하다, 선생님, 초등학교	13	116	0.74
아동기4 (◆)	쓰기대회, 청찬받다, 칭찬받고싶다, 그만두다, 방치되다	7	24	0.57

아동기1은 노드와 연결선의 수가 가장 많아 네트워크의 크기가 가장 크다. 반면 네트워크 밀도는 0.58로 상대적으로 느슨한데, 쓰기와 직접적으로 관련된 단어 외에도 ‘초등학교 저/고학년’, ‘친구’, ‘공부’ 등 생애 맥락 관련 단어가 등장한다는 점에서 아동기 전반의 삶과 연계된 쓰기 경험을 표상하는 집단으로 볼 수 있다. 아동기1에는 ‘블로그쓰기’, ‘상상이야기쓰기’ 등의 쓰기 사건이 제시되며, 이것이 ‘재미있다’, ‘기쁘다’, ‘잘하다’, ‘자부심’과 함께 등장한다. ‘재미있다’, ‘기쁘다’는 호(好)의 감정 표현이며, ‘잘하다’, ‘자부심’은 높은 효능감을 나타내는 단어라는 점에서 아동기의 긍정적인 쓰기 정서 및 쓰기 효능감 높은 필자 인식을 드러내고 있다. 이어 아동기2는 네트워크의 크기는 가장 작지만, 네트워크 밀도가 0.87로 높은 집단이다. 쓰기 사건과 관련된 단어로 ‘인터넷에글쓰기’, ‘인터넷카페’가 나타나며, 이것이 ‘주도적이다’, ‘좋아하다’, ‘꾸준히하다’ 등의 태도 단어와 공출현한다.

이때 아동기1과 아동기2를 비교하여 그 의미를 변별할 필요가 있다. 두

집단 모두에서 ‘블로그쓰기’와 ‘인터넷에글쓰기’의 디지털매체 기반 글쓰기와 함께 교육적으로 바람직한 정서 및 행동 단어가 등장하기 때문이다. 심층 면담 내용을 통해 각각의 쓰기가 어떻게 실천되었는지 상세히 살펴보면서 이 단어들이 왜 다른 집단으로 구분되어 나타났는지 확인할 수 있다.

• 블로그 쓰기

- 초등학교 5학년 때 선생님이 컴퓨터 관련한 걸 너~무 좋아하셔서 선생님이 인터넷 카페 만들자고 그리고 블로그도 만들자고… 우리 블로그라는 걸 하자, 거기다가 (각자) 독후감도 올려봐라… 그렇게 서로 독후감 쓴 거 올려서, 서로 무슨 책을 읽고 어떤 느낌 받았는지 공유해보자해서… 근데 거의 저만 하고 애들 거의 안했어요. (참여자A)
- 초등학교 5학년 때 쯤 갑자기 블로그가 유행해서, 블로그 스킨 꾸미고 놀았죠. 막 색깔 바꾸고. (참여자B)

• 인터넷에 글쓰기

- 초등학교 1학년 때, 제가 그때 비틀즈(The Beatles)를 굉장히 좋아했거든요. 그래서 검색해서 비틀즈 카페에 가입해서 눈팅하고 그러다가 질문글도 올리고… (참여자C)

참여자의 면담 내용에서 확인할 수 있듯이 아동기1의 ‘블로그쓰기’는 혼자 글을 올리거나 블로그 공간을 장식하는 개인적인 표현 행위에 가깝다.³⁾

3) 아동기1의 ‘블로그쓰기’는 함께 등장한 ‘상상이야기쓰기’와 그 성격이 유사하다. 본 연구에서 상상이야기쓰기는 ‘동화책 같은 거 혼자 많이 만들어보고…제가 상상력이 되게 많아서 인형 가지고 놀면서 그걸로 이야기 만들고(참여자A)', '어렸을 때 읽었던 퍼시 잭슨(Percy Jackson, 그리스신화를 바탕으로 하는 판타지 소설) 같은 이야기를 써보겠다고 8 절 스케치북 꺼내서 몇 장 쓰고, 그러다 말이 안 되는 것 같아서 접고, 그렇게 하다말다를 반복하다가 어느 순간 안했고(참여자C)' 등의 경험으로 나타났다. 참여자들은 상상적인 이야기를 쓰는 것에 재미와 흥미를 느끼고 자발성을 보였지만, 이것이 혼자만의 유희적 쓰기 실천으로 그쳐 사회적실천 행위로 확장되지 못했다는 특징을 보였다.

특히 참여자A의 블로그쓰기는 교사의 교내 담화공동체 형성이라는 목표 하에 수행되었으나, 또래들의 저조한 참여로 인해 서로의 글을 읽고 공유하는 사회적 실천으로 나아가지 못하고 또다른 숙제장으로서 기능하는 데 멈추었다. 반면 아동기2의 ‘인터넷에글쓰기’는 ‘인터넷카페’라는 담화공동체에의 참여를 수반하는 사회적 실천 행위이다. 이로 인해 전자가 쓰기 흥미, 쓰기 효능감과 관련한 집단이라면, 후자는 쓰기에 대한 행위주체적(agenetic)이고 지속적인 쓰기 태도와 관련된 집단으로 이해할 수 있다.

아동기3은 네트워크 크기가 두 번째로 크고, 밀도가 0.74로 높은 집단이다. 이 집단은 아동기에 학교의 학습 과제로 수행해야 하는 쓰기를 드러낸다. ‘독후감쓰기’, ‘일기쓰기’ 등 학교에서 수행하는 구체적인 문종 기반의 쓰기 사건 단어가 ‘선생님’, ‘초등학교’와 함께 등장한다. 더불어 ‘검사받다’, ‘해야한다’ 등 과제 수행과 관련된 단어가 ‘귀찮다’, ‘실패하다’ 등의 부정적인 감정 표현과 함께 나타나고 있다. 이 집단의 특징은 쓰기 행위를 메타적으로 묘사하는 ‘분량’, ‘예쁜 글씨’, ‘미사여구’를 비롯하여 ‘기계적으로 쓰다’의 단어가 등장한다는 점이다. 이를 통해 아동기에서 학교에서 수학(修學)하고 쓰기를 학습하기 위한 목적에서 쓰기를 실천하며, 쓰기를 하기 싫지만 해야 하는 것으로 인식함이 드러난다.

마지막으로 아동기4는 ‘쓰기대회’, ‘쓰기대회상’에서 확인할 수 있듯이 백일장 및 글쓰기 대회에서의 쓰기 경험을 보여준다. 이때 ‘칭찬받다’, ‘칭찬 받고싶다’와 더불어 ‘그만두다’, ‘방치되다’의 양극단에 있는 단어들이 하나의 집단으로 묶여 나타나고 있는데, 아동기의 발달과정으로 간주되는 근면성과 열등감의 학습과 관련지어 해석할 수 있다. ‘쓰기대회’와 ‘쓰기대회상’은 주변 사람들에게 글을 잘 쓰는 필자로 인정받고 자신의 쓰기 능력을 확신할 수 있는 공신력 있는 수단이다. 그러나 이것이 원만하게 작동하지 않을 경우, ‘그만두다’, ‘방치되다’ 등으로 연결된다.

2. 전기청소년기의 쓰기 경험

1) 전체 경향

전기청소년기의 쓰기 경험 의미연결망은 48개의 노드, 1,542개의 연결선으로 구성되었으며, 연결중심성 및 매개중심성 상위 20% 단어 목록은 〈표 5〉와 같다.

전기청소년기에서는 연결중심성과 매개중심성의 상위 20% 단어 목록이 대체로 일치하였다. 높은 연결 및 매개 중심성을 보이는 단어로 ‘중학교’(46), ‘선생님’(45), ‘중요하다’(44)가 나타났다. 이를 통해 전기청소년기의 쓰기 실천은 ‘중학교’라는 상황 맥락에서 ‘선생님’과의 관계를 통해 학습자가 ‘중요하다’라고 인식하는 가치 및 영역을 중심으로 일어난다고 해석할 수 있다.

〈표 5〉 전기청소년기 연결중심성 및 매개중심성 상위 20% 단어

구분	순위	단어	중심성 값	순위	단어	중심성 값
연 결 중 심 성	1	중학교	46	5	차별화하다	41
	2	선생님	45		문식성후원	41
	3	중요하다	44	6	부모님	40
	4	열심히하다	42		독자	40
		참가하다	42	7	눈에띄다	39
		주도적이다	42			
매 개 중 심 성	1	중학교	41.68	6	주도적이다	26.60
	2	선생님	38.16	7	문식성후원	26.20
	3	중요하다	33.29	8	부모님	23.52
	4	참가하다	27.44	9	독자	22.80
	5	열심히하다	27.03	10	차별화하다	22.48

청소년기는 자아 정체성을 형성하는 시기로, 전기청소년기에서 자기 존재에 대한 새로운 탐색이 시작된다. 특히 본 연구의 참여자들은 이 시기에

중학교에 다니며 특목고 입시를 준비하였고, 이를 위해 다양한 교내외 활동을 수행하고 입시용 자기소개서를 썼다. 전기청소년기 의미연결망에서 ‘열심히하다’(42), ‘참가하다’(42), ‘주도적이다’(42)와 같이 학습자의 행위주체성과 자기주도성을 보여주는 단어들이 높은 연결중심을 보이는 것은 참여자들의 생애단계 및 상황 맥락이 복합적으로 영향을 미친 것으로 이해할 수 있다. 각 단어는 ‘열심히하다-자기소개서쓰기’(42), ‘열심히하다-독특한경험’(20), ‘참가하다-자기소개서쓰기’(24), ‘주도적이다-자기소개서쓰기’(42) 등과 높은 동시 출현 빈도를 보이고 있었다.

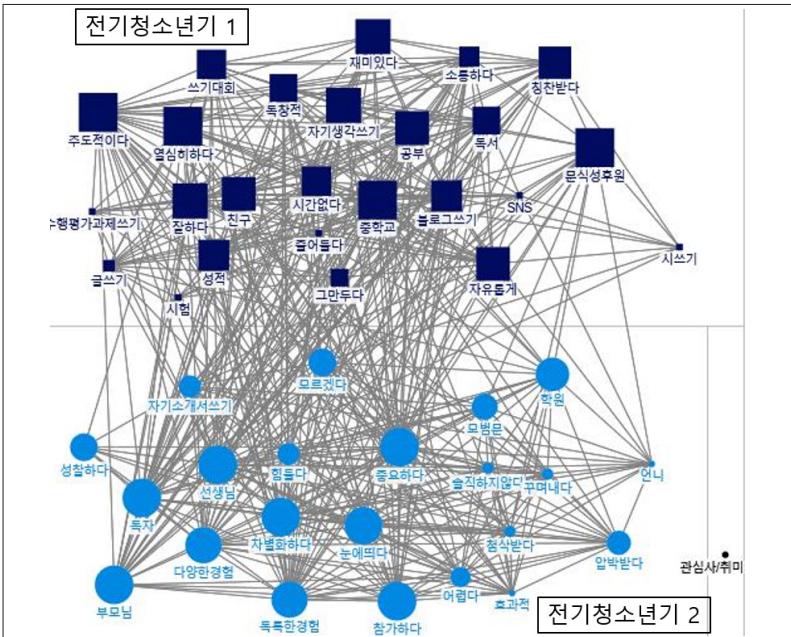
그뿐만 아니라, ‘차별화하다’(41), ‘눈에띄다’(39)의 단어를 통해 이 시기의 학습자들이 자아정체감을 형성하기 위해 노력하고 있으며, 특목고 입시용 자기소개서를 쓰면서 발달과업의 성취가 쓰기 실천과 긴밀하게 연동되어 나타나고 있음을 확인할 수 있다.

2) 세부 특성

전기청소년기의 의미연결망은 총 2개의 하위집단으로 나타났다. 하나는 자기소개서쓰기를 중심으로 하는 집단이고, 다른 하나는 그 외의 쓰기를 포괄한 집단이다. 두 집단은 노드 및 연결선 수가 비슷하고 밀도가 높아 네트워크의 크기와 성격이 유사하다.

〈표 6〉 전기청소년기의 하위 집단

구분	주요 단어	노드 수	연결선 수	밀도
전기청소년기1 (■)	자기생각쓰기, 블로그쓰기, 수행평가과제쓰기, 시쓰기, 주도적이다, 열심히하다, 시간없다, 그만두다, 줄어들다	25	516	0.86
전기청소년기2 (●)	자기소개서쓰기, 중요하다, 모르겠다. 힘들다, 선생님, 독자, 학원, 모범문, 다양한경험, 독특한경험	22	440	0.95



〈그림 3〉 전기청소년기 쓰기 경험의 의미연결망

전기청소년기의 쓰기 사건은 총 5개로 나타났는데, 이를 군집 분석한 결과, 자기소개서쓰기 집단과 그 외의 쓰기 사건들의 집단으로 양분되었다. 전기청소년기1은 자기소개서쓰기를 제외한 그 외의 쓰기 사건들로 구성된 집단으로, ‘자기생각쓰기’, ‘블로그쓰기’, ‘수행평가과제쓰기’, ‘시쓰기’가 출현하였다. 아동기 때에 등장하지 않았던 글쓰기가 나타났다는 점에서 학습자가 직면한 쓰기 상황이 달라졌음을 확인할 수 있다. ‘자기생각쓰기’와 같이 저자성(authority)을 강조하는 쓰기가 등장한 것 또한 이 시기의 특징이다. ‘자기생각쓰기’는 양극단에 있는 단어들과 동시에 출현하고 있었다. 하나는 ‘주도적이다’, ‘열심히하다’의 능동적 태도 표현이고, 다른 하나는 ‘시간없다’, ‘그만두다’, ‘줄어들다’의 감소 및 단절 표현이다. 이는 전기청소년기의 쓰기 실천이 열정과 좌절 사이에서 이루어지고 있음을 시사한다.

이어 전기청소년기2는 ‘자기소개서쓰기’가 주요 쓰기 사건으로 나타나

는 쓰기 집단이다. ‘중요하다’, ‘모르겠다’, ‘힘들다’ 등 인지적 어려움과 부정적 감정 단어가 함께 등장하는데, 이는 자기소개서 쓰기 과정에서 느꼈던 힘듦을 나타낸다. 본 연구의 참여자들이 이 시기에 공통적으로 썼던 자기소개서는 고등학교 입시와 직결되는 평가 자료였다. 이러한 맥락에서 자기소개서쓰기가 어떤 의미를 지니는지 함께 등장하는 ‘선생님’, ‘독자’, ‘학원’, ‘모범문’을 살펴볼 필요가 있다. 먼저 학습자의 쓰기 실천과 관련하여 유의미하게 살펴보아야 하는 단어는 ‘독자’일 것이다. 이전 단계인 아동기에서 학습자들이 교사 및 학부모에게 인정받기 위한 목적으로 쓰기를 실천하는 경향이 두드러졌다면, 전기청소년기의 자기소개서 쓰기는 실제적인 특정 독자를 대상으로 한 유목적이고 공식적인 소통 행위로서 실천되고 있다(장유진·김인혜, 2019).⁴⁾ 그렇지만 이때의 쓰기 과정에 ‘선생님’과 ‘학원’에서의 첨삭이 따르며 합격한 자기소개서라는 ‘모범문’이 주요하게 작용함에 따라, 일상적 의미에서의 소통과는 다른 차원에서 독자 고려가 이루어졌음을 짐작할 수 있다.

특히 전기청소년기의 자기소개서쓰기 경험에서 주목해야 할 단어는 ‘다양한경험’과 ‘독특한경험’이다. 연구 참여자들은 자기소개서를 잘 쓰기 위해서는 글을 잘 쓰는 능력만으로 충분하지 않으며, 학교에서 요구하는 경험, 다른 학생들과 비교했을 때 돋보일 수 있는 삶의 경험이 전제되어야 한다고 응답했기 때문이다.

- 자기소개서 쓰기

- 특목고에 지원한다하니까 자기소개서를 학교에서 봐 주시는 샘도 있기도

4) 이는 아동기에서 독자를 대상으로 하는 글쓰기가 이루어지지 않았음을 뜻하지 않는다. 아동기에서도 ‘인터넷에글쓰기’ 등을 통해 실제적인 독자를 대상으로 하는 사회적 실천의 성격을 지니는 글쓰기가 수행되었기 때문이다. 다만 아동기에 대다수의 쓰기 경험이 해당 시기의 발달과업과 연계되어 제한된 실천성을 보임에 따라, 독자에 대한 고려가 전면적으로 드러난 것을 전기청소년기의 특징으로 기술하였음을 밝힌다.

했고 언니랑도 얘기를 해봤는데. 학원에서는 좀, 원장 선생님 스타일대로 강요를 하시는 것 같아 가지고. 제 스타일이 있고, 원장쌤 스타일이 있는데, 원장 선생님 뜻대로 되는 기분인 거예요. 제 건데. (참여자B)

- 선생님들께서 애들 글 읽을 때 좀더 확! 기억에 남을 것 같다는 생각이 들어서, 좀더, 그것도 또 경험이랑 관련지어서 애들이 많이 외국에서 살아본 경험이 없으니까, 제가 미국에서 살았던 경험이랑 많이 연관 지어서… 그런 식으로 쓰니까 또, 그것도 기억에 많이 남으셨는지, 그것도 또 되게 잘 썼다고 평을 들었고… (참여자A)

- 자소서를 쓸 때, 약간 저의 경험, 저의 경험만인지는 모르겠지만, 자기만의 특별한 게 있으면은, 그게 있으면 되게, 좋을 것 같아요. 신선하고, 만약 평범한 걸 특별하게 만들면 대단한 친구죠. 저는 그런 걸 쉽게 못할 것 같아서. (참여자D)

참여자B는 자기소개서를 쓰는 과정에서 언니, 학교 선생님, 학원 선생님과 대화를 나누며 입시용 자기소개서를 둘러싼 관습과 맥락이 있음을 경험했다. 또한 참여자A는 한국의 청소년들이 일반적으로 경험하지 못하는 미국에서의 경험을 서술하여 좋은 평가를 받았으며, 참여자D 또한 자기소개서를 쓸 때 자기만의 특별한 경험이 있으면 유리하다고 보고했다. 이는 학습자들이 자기소개서 쓰기를 사회문화적 맥락과 힘(power)의 문제로 인식하고 실천했음을(강연진, 2020: 133) 시사한다.

본 연구 참여자들의 전기청소년기의 쓰기 경험은 자기소개서쓰기와 그 외의 쓰기로 군집화되어, 자기소개서가 일종의 분기점으로 작용하고 있었다. 자기소개서쓰기는 학습자들이 이전까지 쓰기 수행들과 이질적 특성을 지니며, 사회문화적 실천 행위로서의 성격을 강하게 지닌다. 즉, 전기청소년기에 요구되는 자신의 정체성을 탐색하고 자아정체감을 형성해야 하는 발달과업과 맞물려 이 시기의 쓰기 실천은 청소년으로서의 성장과도 긴밀한 상호관련을 맺는다.

3. 후기청소년기의 쓰기 경험

1) 전체 경향

후기청소년기의 쓰기 경험 연결망은 56개의 노드, 1,802개의 연결선으로 구성되었다. 연결중심성 및 매개중심성을 기준으로 상위 20%의 단어 목록은 <표 7>과 같다.

후기청소년기에는 ‘친구’(51), ‘고등학교’(50), ‘글쓰기’(50), ‘선생님’(47) 순으로 연결중심성이 높게 나타났다. 이를 통해 후기청소년기의 쓰기 실천은 ‘고등학교’라는 상황 맥락을 기반으로 ‘친구’와 ‘선생님’과의 관계 속에서 이루어지고 있음을 알 수 있다. 또한 이전 시기와 달리 ‘글쓰기’가 명시적으로 언급되었다는 점에서 쓰기 행위를 메타적으로 인식하고 있음을 추론할 수 있다.

후기청소년기 의미연결망은 연결중심성과 매개중심성의 상위 20% 단어 목록이 대체로 일치하였으나, 연결중심성 상위 목록에만 등장하는 단어와 매개중심성 상위 목록에만 등장하는 단어가 있었다.

<표 7> 후기청소년기 연결중심성 및 매개중심성 상위 20% 단어

구분	순위	단어	중심성 값	순위	단어	중심성 값
연 결 중 심 성	1	친구	51	5	좋은글	43
	2	고등학교	50	6	재미있다	42
		글쓰기	50		중요하다	42
	3	선생님	47	7	SNS	41
		다양한경험	45		피드백없다	41
	4	독자	45			

매 개 중 심 성	1	친구	67.87	6	재미있다	43.28
	2	고등학교	59.02	7	선생님	39.04
	3	독자	57.43	8	SNS	34.36
	4	글쓰기	54.08	9	중요하다	33.64
	5	다양한 경험	51.47	10	자기생각쓰기	31.58

먼저 연결중심성 상위 목록에만 등장한 단어는 ‘좋은글’(43)이었다. ‘ 좋은글(good written text)’은 글쓰기에 대한 가치 평가를 나타내는 단어이다. 본 연구의 참여자들은 고등학생이 되며 좋은 글에 대한 주관을 갖기 시작했다고 이야기했다.

• 좋은 글에 대한 주관 형성

- 작년 룸메했던 친구 중에 한 명이 진짜 책을 많이 읽거든요? 그래서 지금 막, <자라투스트라는 말했다> 이런 거, 칸트 이런 것 읽고, 철학적인 지식이 많은 친구여서, 그 친구가 쓴 글을 보면 되게 깔끔하다라고 해야 되나? 문단도 딱딱 나뉘어져 있고. 제가 옛날에는 문단 나누기를 잘 안 했었는데(웃음) 이제는 문단을 나눠야겠다는 생각을… 중학교에서 고등학교 오면서 문단 나누기가 되게 중요하다라는 생각을 했어요. (친구가 쓴 글을 보고) ‘와, 글 되게 깔끔하고 잘 쓴다’ 이런 생각을 많이 해서. 끊어주는 표현도 많이 썼던 것 같아요. 약간. 그러니까, 문장이 길어지면 독자는 읽기 힘들잖아요.

(참여자D)

• 좋은 글에 대한 가치 충돌 경험

- 참여자E: 저도 의아했던 게, 저보다 더 글을 잘 쓴다고 생각한 친구가, 수행 평가 만점이 100점이면 95점 받았는데 저는 100점 받은 거예요. 그래서… 이거 차이가 뭔지, 선생님이 어떤 기준에서 판단한 건지. 그걸 몰라 가지고 그 95점 받은 친구도 답답해하더라고요.

- 연구자: ‘쟤가 더 글을 잘 쓰는데’라는 기준은 어디에서 나오는 거야?

- 참여자E: 아, 제가 봤을 때, 제가 봤을 때. 제가, 걔가 쓴 글을 봤을 때 뭐랄까… 미사여구, 미사여구보다는 알맹이 같달까? 그랬었어요. 그리고 자기 생각 많이 드러나고. 문장 표현 같은 것도, 어휘 되게 더 잘 쓰고. 비유 같은 것도 그렇고… 저도 열심히 쓰긴 했거든요. 열심히 쓰긴 해서. 저는 수행평가 만점 받아서 아싸 기분 좋다 이러고 있긴 했는데. 근데(?) 저 친구도 만점 받아야 되는 거 아닌가?라는 친구가 까여가지고. 좀 당황했어요.

이러한 참여자들의 이야기는 앞서 연결중심성이 높은 단어 목록에 ‘글쓰기’의 등장이 후기청소년기 학습자들의 글쓰기에 대한 메타적 인식 형성을 방증한다는 해석과 더불어 이해할 수 있다. 참여자D는 친구가 쓴 글을 읽고, 친구의 철학적 식견과 소양에 감탄하고 친구가 쓴 글의 깔끔함을 지향하게 되었다. 이에 따라 문단 나누기의 필요성을 느끼고 그것이 독자를 고려하는 글쓰기임을 정립하며 글쓰기를 실천하게 되었음을 언급했다. 참여자E는 ‘미사여구보다는 알맹이가 있는 글’, ‘자기생각이 드러나는 글’, ‘어휘 및 문장표현이 원숙한 글’로 좋은 글의 특징을 제시하였다.

한편 후기청소년기의 학습자들이 필자로서 취향과 주관성을 형성하는 과정이 여러 경로를 통해 이루어짐을 확인할 수 있다. ‘좋은글’은 ‘좋은글-학습하다’(34), ‘좋은글-선생님’(29) 등과 높은 동시 출현 빈도를 보였기 때문이다. 이는 필자로서의 취향과 주관성이 학교 선생님, 학습과 밀접한 관련을 맺으며 형성되었음을 나타낸다. 그러나 참여자E의 사례에서 좋은 글에 대한 가치 충돌 경험이 나타남에 따라, 어떤 청소년들은 학교 및 선생님의 의견을 절대적인 것으로 받아들이지 않으며 자신의 필자관을 형성해나감을 짐작할 수 있다.

이어 후기청소년기에서 매개중심성 상위목록에만 등장한 단어는 ‘자기생각쓰기’(31.58)였다. 이는 후기청소년기에서 ‘자기생각쓰기’가 쓰기 경험 형성의 중개자이자 매개자로서 역할함을 나타낸다. 특히 ‘자기생각쓰기’는 전기청소년기와 후기청소년기에 연속적으로 나타나는데, 그것의 실천적

의미는 상이하다. 자기생각쓰기의 동시 출현 단어가 전기청소년기에 ‘자기 생각쓰기 - 선생님’(26), ‘자기생각쓰기 - 독창적’(19), ‘자기생각쓰기 - 블로그 쓰기’(19)로 나타났지만, 후기청소년기에서는 ‘자기생각쓰기 - 친구가 쓴글읽기’(15), ‘자기생각쓰기 - 고차원적사고’(13)로 나타났기 때문이다. 전기청소년기에서 자기생각쓰기에 영향을 주는 주대상은 선생님이며, 학습자들은 자신의 생각을 글로 쓰는 것을 확산적 사고가 만들어내는 새로움, 독창성, 상상력으로(김문희, 2015) 의미화했다. 반면 후기청소년기에서는 친구, 나아가 친구가 쓴 글읽기와의 관계 속에서 자기생각쓰기가 나타나면서, 고차원적 사고와 관련된 논리적이고 심도 있는 문제해결과정으로 변모하였다. 이러한 차이는 후기청소년기에 자아정체감의 수준이 성숙하며 자신의 흥미, 능력, 욕구 및 가치관이 구체화되면서 나타나는 것으로 이해할 수 있다.

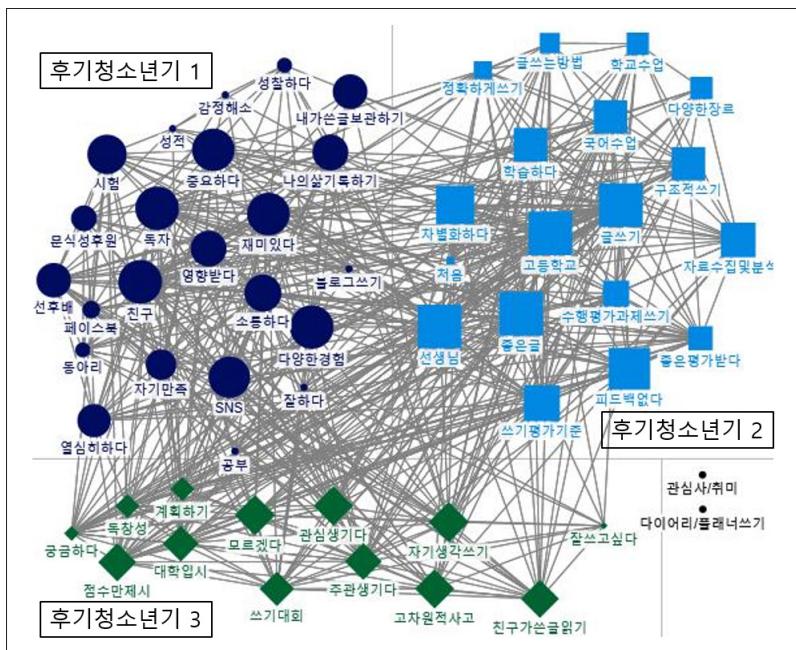
특히 본 연구에 참여한 학습자들은 후기청소년기에 자율형사립고교에 입학하여 소논문 쓰기, 보고서 쓰기 등 학술적인 쓰기를 배우고 수행하였다. 또한 학교에서 글쓰기가 주요한 평가의 도구로 활용됨에 따라, 쓰기 빈도도 늘어났고 같은 수업을 듣는 친구의 글을 읽을 기회도 생겼다. 학습자들은 이 과정을 통해 어떤 글이 교사와 동료들로부터 좋은 평가를 받는지, 나아가 좋은 글이란 무엇인지에 대한 진지한 고민을 시작하게 된다. 이로 인해 이 시기에 쓰기 행위 자체에 대해 성찰하고 고민하는 경험이 본격적으로 시작된 것으로 해석할 수 있다.

2) 세부 특성

후기청소년기 쓰기 경험의 의미연결망은 총 3개의 하위집단으로 나타났다. 각 집단은 노드 및 연결선 수, 밀도의 양상이 달라 네트워크 크기와 성격이 상이하다. 이외에 어떤 집단에도 연결되지 않은 독립적인 노드가 2개로 나타났다.

후기청소년기1에서는 ‘나의삶기록하기’, ‘블로그쓰기’, ‘내가쓴글보관하기’ 등 학습자의 인생과 직접적으로 관련된 삶 쓰기(life writing) 경험이 나

타난다. 이때 ‘다이어리/플래너쓰기’가 그림의 우측 하단에 연결성이 없는 독립적인 노드로 나타난다는 점에서, ‘나의삶기록하기’가 단순히 하루의 일과를 기록하는 쓰기가 아니라 글쓰기를 매개로 자신의 삶을 성찰하고 미래의 삶을 설계하는 존재론적 실천 행위를 의미함을 시사한다. ‘나의삶기록하기’는 ‘내가쓴글보관하기’와 함께 등장한다. 이를 통해 학습자들이 쓰기 행위를 쓰기 과정 이후까지 확장하여 인식하고 있으며, 자신이 쓴 글을 삶의 흔적으로 인지하며 스스로에 대한 존재론적 탐색을 쓰기 행위와 긴밀하게 연동하여 실천하고 있음을 시사한다.



〈그림 4〉 후기청소년기 쓰기 경험의 의미연결망

〈표 8〉 후기청소년기의 하위 집단

구분	주요 단어	노드 수	연결선 수	밀도
후기청소년기1 (●)	나의삶기록하기, 블로그쓰기, 내가쓴글보관하기, SNS, 친구, 선후배, 소통하다, 영향받다	23	244	0.482
후기청소년기2 (■)	수행평가과제쓰기, 구조적쓰기, 정확하게쓰기, 자료수집및분석, 차별화하다, 학습하다, 좋은글, 쓰기평가기준, 피드백없다	18	244	0.797
후기청소년기3 (◆)	자기생각쓰기, 친구가쓴글읽기, 관심생기다, 주관생기다, 고차원적사고, 모르겠다, 잘쓰고싶다, 궁금하다	13	114	0.731

후기청소년기2는 ‘수행평가과제쓰기’를 중심 사건으로 하는 집단으로, 학교 수업에서 요구하는 쓰기 과제 수행에 대한 단어들이 나타난다. 구체적으로 ‘구조적쓰기’, ‘정확하게쓰기’, ‘자료수집및분석’, ‘좋은글’, ‘쓰기평가기준’, ‘학습하다’, ‘차별화하다’, ‘피드백없다’ 등이 함께 나타난다. 학습자들은 수행평가 과제로 글을 쓰며 ‘쓰기평가기준’을 ‘학습’하기도 하고, 평가 기준을 충족시키는 것을 넘어 더 질 높은 글을 쓰기 위해 ‘차별화’ 전략을 꾀한다. 그러나 ‘피드백없다’가 높은 빈도로 나타나 쓰기 교육이 명시적으로 이루어지고 있지는 않은 것으로 짐작할 수 있다.

마지막으로 후기청소년기3은 ‘자기생각쓰기’, ‘친구가쓴글읽기’ 등을 중심으로 한 집단이다. 앞서 후기청소년기에서 ‘자기생각쓰기’가 이전 시기에 비해 발전된 양상으로 나타낸다고 보았는데, 단어 집단에서 ‘관심생기다’, ‘주관생기다’, ‘고차원적사고’ 등이 같이 제시되고 있어 해석의 타당성을 더 한다. 이 단어들이 구체적으로 무엇을 뜻하는지 참여자의 심층 면담 내용을 통해 살펴 볼 수 있다.

- 자기생각 쓰기 및 친구가 쓴 글 읽기

- 그냥 그런 거 보면서 얘네들은 딱 봐도 어렸을 때부터 뭔가 학습이 돼 있다 는 그런 생각이 드는 글도 많았고. 저는 그냥 재미로 항상 막~ 그냥 얘기하듯이 쓴 글들이 많은데. 얘네들은 이런 막 설득하는, 그런 경험도 많이 해본 것 같다는 느낌이 확~ 오는 그런 글들도 많았어요. (참여자A)
- 인문논술대회 한 번 했거든요? 제 앞에 쓰는 친구 거가 보이는 거예요. 공부를 잘 하는 친구였어요. 근데, 시청각실이어서 계단식이어서 (답안지가) 보이는 거예요, 앞에. 근데, 되게 모랄까, 어른처럼 쓴다해야 하나? 그때… 내가… 되게 생각 없이 했구나, 이런… 다른 차원? 다른 차원이라고 해야 하나? 그래서 제가 (지난 면담에서) 천장 같은 걸 깨야겠다고 얘기했던 게, (그 친구의 글이) 다른 차원에 있다는 느낌을 받았어요. (참여자C)

본 연구의 참여자들은 후기청소년기에 글쓰기 능력이 우수한 학생들이 상대적으로 다수 모여 있는 자율형사립고등학교에 입학하면서, 그리고 성인기 및 대학 입학을 앞두고 학술적인 글쓰기에 관심을 가지기 시작하면서 ‘좋은글’에 대한 기준을 확장시키게 되었다. 재미있는 글 혹은 단순 이야기글을 넘어 고차원적인 사고에 기반한 논리적인 글, 설득하는 글쓰기의 중요성에 대해 인식하게 된 것이다. 이때 ‘잘쓰고싶다’와 같이 쓰기 열망을 나타내는 단어가 ‘모르겠다’, ‘궁금하다’의 단어들과 함께 나타남에 따라, 학습자들이 생애발달단계에 따라 후기청소년기에 새로이 등장하게 된 쓰기 열망을 교육적으로 지원할 수 있는 학습의 기회 및 상황은 상대적으로 부족한 것으로 보인다.

4. 종합

본 연구의 참여자들이 아동기와 청소년기에 걸쳐 형성한 쓰기 궤적은 다음과 같은 특징을 보인다. 첫째, 연구 참여자들의 아동기와 청소년기의 쓰기 실천은 ‘학교’를 중심으로 이루어지고 있었다. 아동기, 전기청소년기, 후

기청소년기의 생애단계별 쓰기 실천 양상을 비교 분석한 결과를 살펴면(〈표 9〉), 아동기와 청소년기 전반에서 ‘학교’와 ‘선생님’이 가장 높은 연결중심성을 보였다.

〈표 9〉 생애단계별 쓰기 경험 의미연결망의 개요

구분	아동기	전기청소년기	후기청소년기
개요	<ul style="list-style-type: none"> • 49개 노드 • 1,202개 연결선 	<ul style="list-style-type: none"> • 48개 노드 • 1,542개 연결선 	<ul style="list-style-type: none"> • 56개 노드 • 1,802개 연결선
1	초등학교	중학교	친구
2	선생님	선생님	고등학교/글쓰기
3	칭찬받다	중요하다	선생님
종합	<ul style="list-style-type: none"> • ‘초등학교’에서 • ‘선생님’, ‘친구’와 상호작용하며 • ‘칭찬받다’라는 행위 목표를 달성하기 위해 쓰기를 실천한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘중학교’에서 • ‘선생님’과 상호작용하며 • 자신이 ‘중요하다’고 인식하는 가치를 고려하며 쓰기를 실천한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘고등학교’에서 • ‘친구’, ‘선생님’과 상호작용하며 • ‘글쓰기’ 행위를 메타적으로 인식하며 쓰기를 실천한다.

물론 아동기와 청소년기는 학교에서 많은 시간을 보내는 시기이며, 무엇보다도 학교에서 읽기와 쓰기를 학습하고 읽기와 쓰기를 주요한 학습 도구로 활용한다는 점에서 연구 결과를 이해할 수 있다. 또한 학교 안에서의 공식적 문식 활동이 어떤 형태로든 학교 밖 문식 활동과 긴밀한 관계를 맺으며 교실 안 글쓰기로 끌어들여지며(Dyson, 1990, 2002; 정혜승·민병곤·손원숙·정현선·김정자, 2013: 226 재인용), 본 연구의 참여자들이 어린 나이부터 입시를 준비하며 학교생활에 충실했던 학습자들이었다는 점 또한 함께 고려하여 연구 결과를 해석할 필요가 있다. 그럼에도 학교에서의 문식 실천이 교사가 부과한 과제를 중심으로 이루어져 비자발적인 특성을 지닌다는 점에서 이와 같은 쓰기 실천 공간의 편중을 비판적으로 인식할 필요가 있다. 학교가 쓰기 발달의 주된 맥락으로 작용할 경우, 학교 밖의 풍부한 삶의 역할

이 간과되기 때문이다(Prior, 2017: 211).

둘째, 본 연구 참여자들은 관심사에 기반한 담화공동체와 상호관계를 맺으며 쓰기를 실천하는 경험이 부재함을 드러냈다. 의미연결망 분석 결과, 모든 단계에서 ‘관심사/취미’가 독립적인 노드로 나타났다. 해당 단어가 출현 빈도 상위 20% 목록에 포함되었다는 점에서 유의미하지만, 쓰기경험 의미연결망에서 어떠한 쓰기 사건과도 연결되지 않아 관심사가 쓰기 실천을 촉발하거나 확장하는 요인으로 작용하지 않았음을 시사한다. 그런데 청소년기 이후 성인기의 글쓰기는 관심사 및 취미를 중심으로 형성된 공동체에 속하여 이루어지는 경우가 대다수이다. 관심사 및 취미는 쓰기를 실천하게 하는 동기이자 맥락으로 작용하며, 특히 웹기반 쓰기가 일상화된 최근에는 관심사를 공유하는 커뮤니티에 가입하여 글을 쓰고 공유하는 것이 가장 일상적인 쓰기 실천이다. 그러나 연구 결과, 학습자들의 쓰기 실천이 관심사/취미와 연결되지 못하고, 대신 학교와 강하게 연결되어 나타났다는 점에서 추가적인 해석이 필요하다.

셋째, 연구 참여자들이 아동기에서 청소년기로 이행하는 과정에서 쓰기 실천에 영향을 미치는 요인이 달라지고, 쓰기 경험의 네트워크 또한 복잡성을 띠었다(〈표 9〉의 개요 참조). 아동기에는 쓰기 실천과 관련된 인물이 ‘선생님’, ‘친구’, ‘부모님’이었으나, 전기청소년기에 ‘독자’가 등장했고, 후기청소년기에는 ‘친구가 쓴글읽기’로 나타났다. 뿐만 아니라 높은 연결중심성을 보이는 단어가 아동기에는 ‘칭찬받다’, ‘주도적이다’, ‘재미있다’, ‘칭찬받고 싶다’였다면, 전기청소년기에는 ‘중요하다’, ‘열심히하다’, ‘참가하다’로, 후기청소년기에는 ‘다양한경험’, ‘좋은글’, ‘재미있다’로 변화하였다. 이는 아동기와 청소년기의 생애별달과업이 균면성 학습과 정체감 형성과 연계되어, 필자의 심리사회적 발달이 쓰기의 실천성에 영향을 미침을 시사한다.

특히 〈표 10〉을 통해 생애단계에 따른 쓰기 궤적을 쓰기 사건을 중심으로 확인할 수 있는데, 필자의 쓰기 궤적에서 특정 쓰기 사건이 등장하거나 사라짐을 확인할 수 있다. ‘독후감쓰기’, ‘일기쓰기’, ‘상상이야기쓰기’는 아동

기예만 등장하고, ‘자기생각쓰기’는 전기청소년기에 처음 나타나 후기청소년기에까지 이어진다. ‘나의삶기록하기’, ‘내가쓴글보관하기’는 후기청소년기에 처음 등장한다. 이렇듯 어떤 쓰기 사건이 등장하거나 퇴장함은 학습자가 총체적인 인간으로 성장하는 양상과 맞물리며, 이후 생애단계로의 이행과 새로운 발달과업의 등장 등과 긴밀한 관련을 맺는다.

〈표 10〉 생애단계별 쓰기 사건의 양상

쓰기 사건	아동기	전기청소년기	후기청소년기
인터넷에글쓰기	I ●		
독후감 및 일기쓰기	II ●		
쓰기대회 글쓰기	III ●		
상상이야기쓰기	IV ●		
블로그쓰기	● 재미있다	I ● 독자, 독창적	I ● 소통하다, 나의삶기록하기
나의삶기록하기 내가쓴글보관하기			●
시쓰기		●	
자기생각쓰기		● 주도적이다	II ● 친구가쓴글읽기 관심·주관생기다
수행평가과제쓰기		● 열심히하다	III ● 구조적쓰기, 정확하게쓰기
자기소개서쓰기		II ●	
다이어리/플래너쓰기			IV ●

※ 위의 굵은 테두리의 집단 구분은 의미연결망 군집 분석의 결과를 제시한 것임.

※ 반복적으로 나타난 쓰기 사건에 대해 동시 출현 빈도가 높은 단어를 함께 제시하여 의미를 구체화함.

넷째, 연구 참여자의 쓰기 실천을 궤적화하여 탐색한 결과, 참여자들이 쓰기의 상황 맥락, 장르, 양식을 재목적화하며(repurpose) 실천하고 있음이 나타났다. 필자의 전생애적 쓰기 발달은 표면적으로 동일해 보이는 쓰기 사건의 변화와 연속성을 탐색함으로써 심도 있게 이해할 수 있으며(Tusting, et al., 2019: 410), 필자의 쓰기 궤적을 이해하는 일은 어떤 문식 실천이 기존의 문식 영토를 넘어 다른 방식으로 재목적화함에 주목함을 뜻한다(Roozen, 2009: 568). 이에 기반하여 본 연구 참여자들의 쓰기 실천을 분석한 결과, 아동기와 청소년기의 모든 단계에서 ‘블로그쓰기’가 나타났으나(〈표 10〉) 세부 실천 양상은 차이를 보임을 확인할 수 있었다. 아동기에서 블로그쓰기는 ‘상상이야기쓰기’와 유사한 쓰기로 분류되며 ‘재미’와 연결되었다. 이것이 전기 청소년기에서는 ‘독창적’과 ‘독자’와 연결되며 창의적 글쓰기이자 담화공동체와의 상호소통적 글쓰기로 실천되었다. 마지막으로 후기청소년기에서 블로그쓰기는 창의적 글쓰기로 실천되는 대신 ‘소통하다’, ‘나의삶기록하기’와 연계되어 실천되었다. 이러한 양상은 참여자A의 사례와 연계하여 구체적으로 이해할 수 있다. 그녀는 아동기에 담임교사의 소개로 블로그를 알게 되어 교사 및 학교 친구 등을 주요 독자로 상정하고 오프라인에 기반한 관계 형성의 일환으로 블로그 쓰기를 실천했다. 그러나 초등학교를 졸업하고 미국으로 거주지를 옮기며, 그녀의 한국어 블로그 쓰기는 온라인 독자를 위한 것으로 변모했다. 그녀는 초등학교 친구들을 위해 썼던 글의 어조를 불특정 독자를 위한 것으로 수정하고, 어떤 게시물은 비공개로 전환하기도 했다. 즉, 참여자들은 생애단계의 이행에 따라 쓰기의 용도를 재목적화하며 쓰기를 실천했다. 따라서 청소년 필자의 쓰기 궤적은 필자의 생애 발달과 쓰기 발달, 이로 인해 등장하는 새로운 문식 욕구와 성숙 효과 등에 영향을 받으며, 또한 누적된 문식 실천 간 상호관계를 맺으며 형성된다.

IV. 맷음말

본 연구는 청소년 필자가 무엇을 어떻게 쓰며 필자로 성장하는지의 과정을 이해하기 위해 이들의 생애 쓰기 경험을 쓰기 궤적으로 구성하여 그 의미를 탐색하였다. 특히 아동기, 전기청소년기, 후기청소년기의 생애단계에 따라 쓰기 경험을 구조화하여 그 의미를 이해하고, 생애단계별 쓰기 경험을 연계 분석함으로써 그 궤적을 탐색하고자 했다.

연구를 통해 일차적으로 청소년 필자의 생애단계별 쓰기 경험을 확인할 수 있었다. 아동기, 청소년기의 각 단계에서 어떤 쓰기 사건이 등장하며, 그것이 필자에게 어떻게 의미화되어 실천되는지에 대해 살폈다. 이 과정에서 ‘생애’가 필자의 쓰기 실천에 영향을 미치는 중요한 맥락이며, 필자의 전생애 맥락에서 쓰기 경험을 조망했을 때 그 실천성이 보다 구체적으로 드러남을 확인하였다. 가령 아동기에서 쓰기 실천은 착한 어린이 되기와 결부되어 이루어지고, 전기 및 후기청소년기에서는 학생 되기와 저자 되기를 지향하며 실천되는 경향을 보였다.

또한 청소년 필자의 생애 쓰기 경험을 쓰기 궤적으로 엮어 살펴보니 이들이 쓰기를 발전시키고 재목적화하고 재구조화하고 있음을 확인할 수 있었다. 참여자들의 쓰기 실천은 생애단계에 따라 다양성과 복잡성이 강화되고 생애 및 문식 맥락의 변화에 따라 재구조화되는 모습을 보였다. 특히 참여자들의 블로그 쓰기의 사례를 통해, 다양한 맥락을 넘나들며 쓰기 실천이 변모하고 확장됨을 확인하였다. 본 연구에서 참여자의 쓰기 경험을 생애단계별로 구조화하고 상위 빈도 단어를 중심으로 분석함으로 인해 연구 결과에서 제시하지 못했지만, 몇몇 참여자들은 자신이 인터넷카페에 썼던 글을 발전시켜 학교의 글쓰기 대회에 출품하고, 전기청소년기의 자기소개서 쓰기 경험을 바탕으로 대입 자기소개서를 쓸 때 그 의미와 의의를 재정립하여 실천하였음을 보고하였다. 이는 문식 실천 및 정체성에 대한 ‘충충이 누적된

궤적(laminated trajectories)' 비유를 통해(Roozen, et al., 2015), 청소년 필자가 다양한 맥락을 가로지르며 쓰기를 혼성적(hybrid)으로 실천하고 이것이 다양한 궤적의 가능성으로 작용하여 문식자(literate person)로서 정체성을 누적적으로 형성해나가고 있는 것으로 이해할 수 있다.

한편 본 연구는 우리나라의 청소년 필자가 어떤 쓰기 궤적을 형성하며 성장하는지의 사례를 실제적으로 탐색했다는 의의를 지닌다. 특히 밀레니얼 세대이자 자율형사립고교에 재학 중인 고등학생 필자들이 쓰기 경험을 어떻게 구조화하며 필자로서 성장해나가고 있는지의 양상을 구체적으로 살폈다. 이들은 생애 쓰기 경험 및 필자로서의 정체성을 학교 공간 및 관계를 중심으로 구축하는 한편, 학교 밖 블로그 쓰기 등을 통해 타인과 소통하고 자신의 삶을 기록하는 행위로서 쓰기를 의미화하고 있었다. 그런데 이러한 학교 중심적 쓰기, 자신의 삶을 기록하는 쓰기는 사회적 담론과의 상호작용을 통한 비판적 문식 실천과 이를 통한 시민성 함양과는 다소 거리가 멀다는 점에서 주의를 요한다. 특히 이들이 성인기를 앞둔 이들로 학교를 떠나 사회 참여적인 문식 역량을 갖춰야 하는 필자들이기에 더욱 그러하다. 이 연구 결과는 어린이 및 청소년 필자가 자신의 문식 실천을 재목적화함에 있어 그것을 사회 참여적이고 비판적인 실천인 것으로 조정하도록 독려하는 외부의 지원이 필요함을 시사한다.

필자는 전생애에 걸쳐 지속적으로 변화하는 맥락에 자신의 생애 및 문식 발달을 중첩시키며 쓰기를 실천하고, 그 실천 경험은 켜켜이 쌓여 쓰기 궤적을 형성한다. 이 과정에서 필자는 시간의 흐름에 따라 다양한 실천들을 관련짓고 엮어가며 자신의 정체성을 지속적으로 허물고 재구성한다. 이렇듯 필자를 이해하기 위해 그의 쓰기 궤적을 살피는 일은 필수적이다. 본 연구에서는 생애단계와의 관련성에 주목하여 여러 참여자들의 사례를 종합하여 탐색하였으나, 한 개인의 쓰기 궤적을 밀도 있게 살피는 연구가 후속 요청된다.

* 본 논문은 2021. 8. 7. 투고되었으며, 2021. 8. 15. 심사가 시작되어 2021. 9. 13. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강연진(2020), 「내가 묻고, 네가 답하던 시간들 - 한 고등학교 3학년 담임교사의 자기소개서 쓰기 지도 경험에 관한 자문화기술지」, 『대학작문학회 전국학술대회 자료집』, 132-152.
- 권대호·이삼형·정재찬·김미영·류수열·김정선·김형석·김수지(2017), 「천생애적 문식성으로서의 논술 개념의 확장-역량 평가 및 학습 도구로서의 특성을 중심으로」, 『한국언어문화』 64, 91-113.
- 권현범(2016), 「언어 네트워크 분석방법을 이용한 교육의 의미와 연구 영역 탐색」, 『교육혁신연구』 26(1), 125-148.
- 김민주·김민정·이선희·도현심(2018), 「부모의 긍정적 양육행동이 청소년의 진로정체감에 영향을 미치는 경로 - 자아존중감과 자기조절학습능력의 매개효과」, 『열린부모교육연구』 10(2), 273-296.
- 김정자(2014), 「학생의 쓰기 경험에 대한 연구 - 학생들은 어떤 쓰기 경험을 하며 필자로 성장하는가」, 『한국초등국어교육』 55, 127-150.
- 노드액셀 코리아(2015), 『노드액셀 따라잡기』, 서울: 패러다임북.
- 박아청(2010), 『에릭슨의 인간이해』, 파주: 교육과학사.
- 박지영·김태호·박한우(2013), 「의미연결망 분석을 통한 셀러브리티의 SNS 메시지 탐구 - 아이들의 미투데이 메시지를 중심으로」, 『방송통신연구』 82, 36-74.
- 박한우·Leydesdorff, L.(2004), 「한국어의 내용분석을 위한 KrKwic 프로그램의 이해와 적용 - Daum. net에서 제공된 지역혁신에 관한 뉴스를 대상으로」, 『Journal of the Korean Data Analysis Society』 6(5), 1377-1387.
- 서수현(2010), 「쓰기 수업 경험과 학생 필자의 정체성 구성」, 『한국초등국어교육』 44, 141-172.
- 서수현(2016), 「초등학생의 필자 정체성과 쓰기 활동과의 관계 연구」, 『국어교육학연구』 51(4), 68-94.
- 이정은(2014), 「생애 이야기의 선택적 구성과 내리티브 정체성 연구」, 『언어사실과 관점』 33, 55-86.
- 이지영(2020), 「평생학습사회와 문식성 교육의 방향」, 『국어교육』 171, 1-29.
- 장유진·김인혜(2019), 「자기소개서 침착 지도를 위한 루브릭 개발 - 현직 국어교사 대상 FGI를 중심으로」, 『청람어문교육』 72, 61-94.
- 장은섭(2015), 「쓰기와 쓰기수업 경험에 대한 고등학생 필자 사례연구」, 『청람어문교육』 53, 265-299.
- 정민승(2010), 『성인학습의 이해』, 서울: 에피스테메.
- 정혜승(2009), 「초등학생 필자의 독자 고려 정도와 방식」, 『국어교육학연구』 34, 397-427.
- 정혜승·민병곤·손원숙·정현선·김정자(2013), 「초등학생의 학교 밖 문식 활동의 빈도, 이유, 가치 부여에 관한 연구」, 『국어교육연구』 32, 226-272.
- 허준·노일경·이경민(2017), 「장애인 자녀를 둔 여성의 사회적 어머니 되기 - 자기보고식 생

- 애사의 의미연결망 분석에 기초하여』, 『평생학습사회』 13(4), 75-104.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2012), *Local literacies: Reading and writing in one community*, London: Routledge.
- Baynham, M. & Prinsloo, M. (2009), *The future of literacy studies*, London: Palgrave Macmillan.
- Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Jeffery, J., Matsuda, P. K., Murphy, S., Rowe, D. W., Schleppegrell, M., & Wilcox, K. C. (2018), *The lifespan development of writing*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P. K., Berninger, V. W., Murphy, S., Brandt, D., Rowe, D. W., & Schleppegrell, M. (2017), "Taking the long view on writing development", *Research in the Teaching of English* 51(3), 351-360.
- Canagarajah, S. (2018), "Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations", *Applied Linguistics* 39(1), 31-54.
- Dyson, A. H. (1990), "Weaving Possibilities: Rethinking Metaphors for Early Literacy Development", *The Reading Teacher* 44(3), 202-213.
- Dyson, A. H. (2002), "The Drinking God Factor: A writing development remix for "all" children", *Written Communication* 19(4), 545-577.
- Kell, C. (2009), Literacy practices, text/s and meaning making across time and space, In M. Baynham & M. Prinsloo(Eds.), *The future of literacy studies*, London: Palgrave Macmillan.
- Leki, I., Cumming, A., & Silva, T. (2008), *A synthesis of research on second language writing in English*, New York, NY: Routledge.
- Lerner, R. M. & Busch-Rossnagel, N. A. (1981), *Individuals as producers of their development: A life-span perspective*, New York, NY: Academic Press.
- Linde, C. (1993), *Life stories: The creation of coherence*, Oxford: Oxford University Press.
- McAdams, D. P. (2006), "The redemptive self: Generativity and the stories Americans live by", *Research in human development* 3, 81-100.
- Prior, P. (2017), "Setting a research agenda for lifespan writing development: The long view from where?", *Research in the Teaching of English* 52(2), 211-219.
- Roozen, K. (2009), "From journals to journalism: Tracing trajectories of literate development", *College Composition and Communication* 60(3), 541-572.
- Roozen, K., Woodard, R., Kline, S., & Prior, P. (2015), The transformative potential of laminating trajectories: Three teachers' developing pedagogical practices and identities, In T. Lillis & K. Harrington(Eds.), *Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice*, Anderson, SC: Parlor Press.

- Rounsaville, A. (2014), "Situating transnational genre knowledge: A genre trajectory analysis of one student's personal and academic writing", *Written Communication* 31(3), 332-364.
- Singer, J. A. (2004), "Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: An introduction", *Journal of Personality* 72, 437-459.
- Sowa, J. F. (1984), *Conceptual structures: information processing in mind and machine*, Boston, MA: Addison-Wesley Longman Publishing.
- Tusting, K., Barton, D., McCulloch, S., Papen, U., & Potts, D. (2019), "Researching writing across the lifespan: The value of literacy studies for highlighting social and contextual aspects of change", *Writing & Pedagogy* 10(3), 401-422.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994), *Social network analysis: methods and applications*, New York, NY: Cambridge University Press.

청소년 필자의 쓰기 궤적 연구 — 아동기와 청소년기의 쓰기 경험에 대한 의미연결망 분석에 기초하여

변경가

이 연구는 청소년 필자가 무엇을 어떻게 쓰며 이를 통해 어떤 필자로 성장해나가는지의 쓰기 궤적을 경험적 층위에서 밝히는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 고등학생 5명의 생애단계별 쓰기 경험을 의미연결망으로 분석하고, 청소년 필자가 생애 동안 정체성, 권력 및 접근, 개인 성향 등 사회적 맥락의 여러 측면과 상호관계를 맺으며, 쓰기를 연쇄적이고 다층적으로 실천하는 양상을 탐구하였다.

연구 결과, 첫째, 청소년 필자가 생애단계에 따라 무엇을 어떻게 쓰고 있는지 확인하였다. 아동기, 청소년기의 각 단계에서 어떤 쓰기 사건이 등장하며, 그것이 필자에게 어떻게 의미화되어 실천되는지에 대해 살폈다. 둘째, 청소년 필자의 쓰기 궤적을 통해 이들이 쓰기를 발전시키고 재목적화하고 재구조화하고 있음을 확인할 수 있었다. 셋째, 본 연구는 특정 청소년 집단을 사례로 연구하여, 이들이 어떤 쓰기 실천의 특징을 보이는지 살피고 교육적 시사점을 제시하였다.

이 연구는 우리나라의 청소년 필자가 어떤 쓰기 궤적을 형성하며 성장하는지의 사례를 실제적으로 탐색했다는 의의를 지닌다.

핵심어 청소년 필자, 쓰기 궤적, 전생애적 문식성, 쓰기 경험, 의미연결망 분석

ABSTRACT

A Study on the Writing Trajectory of Adolescent Writers

- Based on the semantic network analysis of the writing experience in childhood and adolescence

Byun Kyungga

The purpose of this study is to empirically explore the writing trajectory of what and how adolescent writers write and grow. For this purpose, the writing experience of five high school students was analyzed through a semantic network.

As a result of the study, first, it was confirmed that what and how adolescent writers engage in writing practices in their life cycle. Second, by tracing the trajectories of adolescent writers' writing practices, this study describes the aspects of how adolescent writers develop, repurpose, and reorganize writing practice. Third, this study is a case study of a specific adolescent group, examining the characteristics of writing practice and suggesting educational implications.

This study is meaningful in that it explored the cases of what writing trajectories Korean adolescent writers form and develop.

KEYWORDS adolescent writer, writing trajectory, lifespan-writing, writing experience, semantic analysis