

작문교육 연구에서 개인의 자기 조절 중심의 담론이 갖는 의의와 한계

장성민 서울대학교 강사

- I. 서론
- II. 작문 현상과 자기 조절
- III. 작문교육 담론과 '개인'의 거리
- IV. 작문교육 담론과 '자기 조절'의 거리
- V. 결론

I. 서론

이 연구는 기존의 작문교육 연구에서 개인의 자기 조절 중심의 담론이 갖는 의의와 한계를 지적하고, 자기 조절의 수행 맥락으로서 교수·학습 설계가 반영된 연구 방법론의 적용과 가시적인 문식 활동과의 연결이 확보된 교육용 쓰기 과제의 필요성을 정당화하는 데 주요한 목적이 있다. 작문 담론에서의 자기 조절(self-regulation)은 “다양한 문식 목표(텍스트의 질적 향상, 작문 능력의 신장)를 달성하기 위해 필자가 활용하는 자기 주도적(self-initiated)인 생각, 감정, 행동”(Zimmerman & Kitsantas, 2007)을 지칭하는 것으로 정의되어 왔다. 쓰기 수행의 자기 조절에 관한 기존 담론의 논의에서는 개인이 특정한 과제 유형에 일정한 경향성을 보이며 반응해 왔음을 밝히는 분석적이고 탈맥락적인 접근이 주요한 방법론으로 적용되어 왔으며, 인지적 전략 중심의 비가시적 사고 표상을 밝히는 데 주력하여 왔다.

이 연구의 근본적인 문제의식은 지금까지 국내에서 이루어진 작문교육 분야의 연구들이 대체로 ‘작문교육 현상’이 아닌 ‘작문 현상’에 주목해 왔으며, 연구사적 가치 또한 작문 현상에 상대적으로 더 방점이 놓여 왔다는 점

에 대한 반성으로부터 출발한다. 작문교육 분야의 연구들이 작문 현상에 주목하여 온 배경에는, 교육 내용을 체계적으로 도출하고 제시하기 위해서는 무엇보다 학습자의 수행에 대한 기술과 분석이 우선적으로 이루어져야 한다는 점에 대한 당위론적 인식이 놓여 있는 것으로 볼 수 있다. 이러한 연구의 경향은 일체의 교수·학습 설계에 대한 고려가 배제되는 통제된 실험실 상황에서의 수행을 염두에 두고 진행되어 왔다.

하지만 작문교육 담론에서 ‘작문교육 현상’이 아닌 ‘작문 현상’에만 주목하는 것은, 국어교육 담론에서 문법교육, 문학교육 현상이 아닌 국어학, 국문학 현상을 주요한 논의의 대상으로 삼자는 이전 세대의 논리와 별반 다를 바 없다. 기존의 국어교육 담론이, 국어국문학과에 커뮤니케이션 이론, 심리학, 수사학 등 사회과학적 속성이 부각되는 별도의 학문 분야가 포괄되지 않는다는 이유로, 작문 현상에 대한 기술(description)을 으레 국어교육 담론의 전유물처럼 다루어 온 것은 아닌지 되돌아 볼 필요가 있다. 통제된 실험실 상황에서 학습자 수행에 차이를 가져오는 특정 변인의 영향에 주목하는 것은 그것으로부터 도출되는 일반적인 경향성을 기술, 설명, 예측하는 데에는 기여할 수 있을지 모르나, 이에 기반하여 학교 교육에 적용 가능한 최적의(optimal) 교수·학습 처방을 산출하는 것은 쉽지 않은 경우가 많기 때문이다.

가령 쓰기 수행의 대표적인 예측변인으로 지목되어 온 ‘성별’이나 ‘(범교과적) 학업성취도’ 등은 작문교육을 통해 변화될 수 있는 요인이 아닐뿐더러 남학생과 여학생, 높은 학업성취도를 보유한 학생과 낮은 학업성취도를 보유한 학생을 나누어 별도의 교육 프로그램을 적용하는 것 또한 교실 수업에서 현실적이지 않기 때문에 정작 학교 교육에서 교수·학습을 통해 무엇을 어떻게 해야 하는가에 대한 실질적인 함의를 도출하기 어렵다는 난점이 존재한다. 그 의의가 실사(實寫)를 보여주는 ‘구현’ 수준을 넘어 교육적 상황 맥락에서의 ‘경험’이나 실세계로의 ‘전이’로 확장되지 못하는 것이다(김호정·남가영·박재현·김은성, 2017). 우리의 작문교육 연구에서 학습자 수행에

대한 분석으로부터 산출된 교육적 시사점이나 교수·학습 설계를 마주하였을 때 대부분 어디선가 본 듯한 느낌이 드는 이유는, 그것이 학교 교육에서의 교수·학습 설계를 충분히 고려하지 못한 채 탈맥락적 환경에서 학습자의 실사만을 반복적으로 살펴보는 데 머물렀기 때문인 것으로 해석할 수 있다.

요컨대 이 연구가 해결하고자 하는 문제의식은 “실제성 있는 교수·학습 담론으로 기능하기 위해 작문교육 연구가 갖추어야 할 요건은 무엇인가?”라는 질문에 대한 답변을 모색하는 것으로 압축된다. 연구자는 그러한 문제점이 필자 개인의 자기 조절 중심의 담론에 치우친 데서 연유한 것으로 보고, 이를 뒷받침하여 온 이론적 배경으로 자기 조절 학습(self-regulated learning, SRL) 이론에 주목하여 그 의의와 한계를 살펴보고자 한다.

다만 이 연구에서 문제 현상으로 규정한 “개인의 자기 조절 중심의 담론”과 이론적 배경으로서 “자기 조절 학습 이론”에서의 ‘자기 조절’이라는 용어는 유사한 개념역을 공유하면서도 그 구체적인 함의에 있어서는 동일하지 않음을 염두에 두고 논의를 출발할 필요가 있다. 전자의 ‘자기 조절’이 작문 현상을 기술, 설명, 예측하기 위해 인위적으로 통제된 실험실 상황에서 계량적 처리가 가능한 형태로 포착할 수 있는 일반화, 단순화된 양상을 지칭하는 용어라면, 후자의 ‘자기 조절’은 사회 인지 이론(social cognitive theory)의 영향을 받아 인지적, 정의적, 행동적 측면을 포함하여 환경과 상호작용하는 개인의 순환적 반응을 구체적으로 살피기 위한 이론적 지향을 포함하는 용어이다.

이 연구의 문제의식은 자기 조절 학습 이론이 작문교육 분야의 연구를 잘못된 방향으로 이끌었다는 점을 지적하려는 데 있는 것이 아니라 우리의 작문교육 연구가 자기 조절 학습 이론의 취지를 균형 있게 유지하지 못한 채 일부 시사점만을 과도하게 부각된 형태로 편향되게 수용하여 왔으며, 이에 따라 기존의 이론적 경향만으로 포괄하지 못하는 논의의 지점들이 존재함을 지적하고 그 제한점을 해소하려는 데 놓여 있다. 국내에 주로 알려져 있는 자기 조절 학습 이론은 크게 핀트리치(Pintrich, 2000)와 짐머만(Zimmer-

man, 2000)으로 대표되는 두 계열로 나누어 살펴볼 수 있다. 핀트리치는 자기 조절적 처리의 세부 영역을 ㉠ 인지(cognition), ㉡ 동기/정서(motivation/affect), ㉢ 행동(behavior), ㉣ 맥락(context)의 네 가지로 구분하였으며, 짐머만은 반두라(Bandura, 1986)의 3자 상호결정론에 기반하여 ㉠ 행동적(behavioral), ㉡ 환경적(enviromenral), ㉢ 개인적(personal) 처리의 세 범주로 나누어 제시하였다. 이 연구에서는 기존의 작문교육 담론이 이 가운데 주로 ㉠과 ㉢에 편중되어 논의를 전개하여 왔다고 보고, 이와 더불어 ㉡~㉣, ㉠~㉡에 대해서도 조명할 수 있는 연구 패러다임의 전환이 필요함을 강조하고자 한다.

이 연구가 방법론의 패러다임 전환을 포함하는 포괄적이고 추상적인 이론 층위의 문제의식을 다루다 보니, 독자에 따라 연구자의 문제의식이 옳이 전달되지 않을 가능성이 존재해 보인다. 이러한 오해의 가능성은 이 연구의 심사과정에서도 확인되었는데, 그중 두 가지만 소개하면 다음과 같다. 먼저 한 심사위원께서는 연구자의 문제의식에 대해 그 의의를 인정하면서도 실험실 상황에서의 분석적이고 탈맥락적인 접근이 작문 수행의 본질을 밝히는 데 기여해 왔다는 장점을 간과해서는 안 된다고 지적해 주셨다. 하지만 이 연구의 문제의식 또한 작문교육 연구에서 그동안 담론의 주류를 이루었던 분석적이고 탈맥락적인 접근을 완전히 배제하지는 주장을 펼치려는 것이 아니라, 그러한 접근 방식에 따른 기술적 속성의 결과를 넘어서 교육적 개입(intervention)과 그 효과에 대해서까지도 논의의 대상에 포함시켜야 함을 지적하려는 데 주요한 초점이 놓여 있다. 뒤에서 다시 서술할 에인즈워스(Ainsworth, 2018)의 용어를 빌려 명명한 “1세대, 2세대, 3세대” 연구 패러다임은 서로 배타적인 경향을 보여주는 것이 아니라, 다음 세대의 연구 패러다임이 이전 세대의 연구 패러다임의 토대 위에 구축되는 것으로 보는 편이 더 적절하다.

한편 또 다른 심사위원께서는 이 연구가 제안하는 대안적인 접근 방식이 궁극적으로는 기존에 지속적으로 강조되어 오던 질적 연구의 패러다임

과 유사한 것이 아닌가에 대해 문제를 제기해 주셨다. 하지만 이 연구에서 III장과 IV장을 통해 궁극적으로 말하고자 하는 바는, 작문교육 담론이 ‘형성적 연구’와 같은 대안적 방법론의 적용을 통해 분석적이고 탈맥락적인 접근을 취하는 데 머무르지 않고 처방성과 최적성을 갖춘 교육적 개입의 문제까지도 다룰 수 있어야 하며(III장), 그 효과를 타당하게 확인할 수 있는 방법의 한 가지로 비가시적인 인지적 사고 표상 중심의 관찰을 넘어서 ‘성찰일지’와 같은 교육용 쓰기 과제를 활용해야 함을 제안하려는 데 있다(IV장). 문제의식을 선명하게 전달하기 위해 (준)실험 설계나 상관분석, 인과비교분석 등의 방법론이 갖는 한계에 대해 다소 공격적인 어조를 사용하기는 했으나, 이 연구가 계량화된 방법론적 접근 자체를 부정하는 것은 결코 아니다. 오히려 성찰일지 기록을 통해 수집된 학습자의 질적 정보를 타당하게 계량화하는 변환적 설계(transformative design)는 최근 각광받고 있는 대표적인 혼합 방법론의 예이기도 하다(Miles, Huberman, & Saldaña, 2014; Teddlie & Tashakkori, 2009).¹⁾

II. 작문 현상과 자기 조절

성공적인 쓰기 수행을 위해서는 높은 수준의 자기 조절적 처리가 전제되어야 하는 것으로 알려져 있다. 플라워와 헤이즈(Flower & Hayes, 1980)로 대표되는 인지주의 작문 이론에서 전통적으로 강조되어 온 ‘계획하기(planning)’와 ‘검토하기(reviewing)’, 그리고 이들의 회귀적 운용을 뒷받침하는 기제인 ‘점검하기(monitors)’ 등은 쓰기 수행에 본질적으로 수반되

1) 거칠고 설익은 논의에 정교한 문제제기를 주시고 논문의 완성도를 높여 주신 익명의 심사위원 선생님들께 감사드립니다.

어 실현되는 자기 조절적 처리의 전형적인 예이다. 버레이터와 스칼다말리아(Bereiter & Scardamalia, 1987)는 ‘지식 진술하기(knowledge-telling)’와 ‘지식 변형하기(knowledge-transforming)’의 인지 처리 과정을 구분하고, 이를 각각 미숙한 필자와 능숙한 필자의 수행에 대응시키기도 하였다. 일반적으로 작문(교육) 담론에서 ‘자기 조절’이라는 용어는 비가시적 속성의 사고 표상에 해당하는 인지적 자기 조절(cognitive self-regulation)을 지칭하는 개념으로 통용되어 왔다.

기존의 작문(교육) 담론에서 개인의 자기 조절 양상에 주목한 이유는 다음과 같이 크게 세 가지로 나누어 살펴볼 수 있다. 첫째, 쓰기 과제나 쓰기 맥락으로부터 기인하는 개인의 인지적 반응을 확인하는 데 기여할 수 있다는 점 때문이다. 자기 조절 학습 이론의 이론적 토대를 구축하는 데 주요한 바탕이 되었던 사회 인지 이론에서는 쓰기에 관여하는 필자의 자기 조절적 처리가 본질적으로 자기 주도적(self-initiated) 속성을 내포하되, 필자 외부에 존재하는 사회적 자원(social resources)의 영향을 받아 변이가 발생하는 것으로 설명하여 왔다(Zimmerman & Kitsantas, 2007).²⁾ 쓰기 수행의 결과물(텍스트)이 곧 사고의 결과물이며, 쓰기를 통해 텍스트의 질적 향상을 꾀하거나 작문 능력을 신장시켜야 하는 주체 또한 궁극적으로 학습자 개인이라는 점을 염두에 둘 때, 작문교육 담론이 개인의 자기 조절 양상을 살피는 것은 지극히 당연한 일일 수 있다. 상이한 수행 맥락으로부터 발생하는 다양한 자원의 영향을 파악하고 이를 부분적으로 조정하여 개인의 인지적 반응을 정교하게 이끌어내는 것은, 일체의 교수·학습 처방이 배제된 자연스러운 상태에서 과제나 맥락의 특수한 조건으로부터 고유하게 산출되는 학습자의 가공되지 않은 수행의 원형을 포착할 수 있다는 장점도 존재한다.

둘째, 선행 담론에서 자기 조절적 처리가 세부 국면별로 일련의 순환

2) 선행 연구에서는 ‘사회적 의존(social dependence)’과 구별되는 자기 조절적 처리의 주요한 속성으로 ‘자기 주도성(self-initiation)’, ‘선택적 초점(selective focus)’, ‘제한적 지속(limited duration)’ 등을 지목하여 왔다(Newman, 1994).

적 절차를 거치는 것으로 규정하여 온 것은 작문의 회귀적(recursive) 속성을 설명하는 데에도 용이하기 때문이다. 자기 조절 학습 이론에서는 쓰기에 관여하는 자기 조절적 처리가 몇몇 세부 국면의 역동적 순환을 통해 실현되는 것으로 설명하였다. 연구자에 따라 다소의 차이가 존재하기는 하나, 공통적으로 사전 숙고(forethought), 수행(performance), 자기 성찰(self-reflection) 등의 세부 국면을 거친다는 점에 대해서는 대체로 합의가 이루어져 있다(Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000 등). 이에 따르면, 쓰기에 관여하는 자기 조절적 처리는 개인이 사고한 바를 단순히 언어로 옮기는(translate) 것 이상으로 볼 수 있다. 쓰기에 수반되는 자기 조절적 처리는 “작문의 수사적(rhetorical), 의사소통적(communicative), 실용적(pragmatic) 제약을 처리하는 것”(Bereiter & Scardamalia, 1987)이 필자의 주관적인 임계치를 넘어섰다고 판단될 때까지 시간과 노력을 기울여 지속적으로 수정할 것을 요구하는 사회적 인지 행위이기 때문이다. 초고(draft)에 대한 자기 반응(self-reactions)과 적응적 추론(adaptive inferences)의 결과는 후속적인 수정에 관여하는 사전 숙고에 주요한 영향을 미치게 된다(Zimmerman & Kitsantas, 2007). 자기 조절적 처리에 내포되어 있는 순환적 본질은 쓰기를 필자가 지속적으로 성장해 나가는 과정으로 규정하도록 돕는다.

마지막으로, 비록 연구사에서 상대적으로 덜 부각되기는 하였으나 자기 조절 학습 이론에 기대어 쓰기를 수행하는 필자의 자기 조절적 처리에 주목하는 것은 인지적 반응 외에 정의적, 행동적 반응도 고려할 수 있다는 장점이 있다. 선행 연구에서는 쓰기에 관여하는 자기 조절적 처리가 자기 동기적 신념(self-motivated belief)과 밀접한 관련을 맺는 것으로 설명하였다. 사회적 자원의 개입 정도에 따라 쓰기 교수·학습에 관여하는 자기 조절적 처리의 유형을 관찰 학습, 모방, 자기 통제, 자기 조절 등으로 나눈 짐머만과 키타산타스(Zimmerman & Kitsantas, 2007)에 따르면, 학습 필자는 ㉠ 관찰 학습(observational learning) 수준에서 타인(교사)의 바람직한 수행을 관찰하며 긍정적인 대리적 결과(vicarious consequences)를 경험하고 ㉡ 모방

(emulation) 수준에서 타인(교사)으로부터 격려와 피드백을 받으며 직접적이고 사회적인 강화(reinforcement)를 경험하며 ㉔ 자기 통제(self-control) 수준에서 구조화된 환경(structured setting)에서의 자기 주도적 연습을 통해 자기 만족(self-satisfaction)을 경험하고 ㉕ 자기 조절(self-regulation) 수준에서 비구조화된 개인적 환경에서의 독립된 수행을 통해 쓰기 교수·학습의 궁극적인 결과로서 자기 효능감(self-efficacy)과 과제에 대한 흥미를 경험하게 된다.

이처럼 쓰기에 수반되는 개인의 자기 조절 양상에 주목하는 것은 (ㄱ) 쓰기 과제나 쓰기 맥락으로부터 기인하는 개인의 인지적 반응을 확인할 수 있다는 점에서, (ㄴ) 작문의 회귀적 속성에 상응하는 일련의 순환적 절차를 설명할 수 있다는 점에서, (ㄷ) 인지적 반응 외에 정의적, 행동적 반응을 고려할 수 있는 토대를 제공한다는 점에서 의미가 있다. 하지만 실제 현장에서 교수·학습 대상의 단위가 되는 ‘교실’이 배제된 채 학습 필자 개개인의 유형화된 반응에만 주목하거나, 가시적인 문식 활동과 연결되지 않은 자기 조절적 처리의 비가시적 표상에만 주목하는 것은 교수·학습 담론으로서의 처방성과 최적성을 확보하기 어렵다는 점에서 실제적이지 못하다. III장과 IV장에서는 기존의 작문 담론에서 주목하여 온 개인의 자기 조절 중심의 담론과 작문교육 담론의 이론적 지향 사이에 존재하는 간극에 주목하고, 이를 해결하기 위한 방안을 모색하고자 한다.

III. 작문교육 담론과 ‘개인’의 거리

기존의 작문(교육) 담론에서 ‘개인’에 주목하였다는 것은 다음과 같이 두 가지 의미로 해석할 수 있다. 이는 필자로서 학습자 개인의 특성(trait) 변인에 주목하였다는 의미로 해석될 수도 있고, 개인들의 집합으로서 학습자

집단이 상황 맥락의 영향에 관계 없이 특정한 과제 유형에 일정한 경향성을 보이며 반응해 왔음을 밝히어 왔다는 의미로도 해석될 수 있다. 하지만 학습자 개인의 특성 변인에 따라 상이한 교수·학습을 제공해야 한다는 적성 처치 상호작용(Aptitude Treatment Interaction, ATI) 이론이 직면하고 있는 비판을 통해 확인되듯, 학습자 개인의 특성 변인은 그것이 갖는 중요성에도 불구하고 그에 따라 상이한 처방이 이루어져야 하는가에 대해서는 끊임없이 논란이 있어 왔다. 개개인의 특성에 맞추어 개별화 학습을 제공해야 한다는 발상은 제도권 학교 교육의 현실에 비추어 실제적이지 못하기도 하다. 이에 따라 최근의 담론에서 ‘개인’에 주목한다는 것은, 개인들의 집합으로서 학습자 집단이 상황 맥락의 영향에 관계 없이 특정한 과제 유형에 일정한 경향성을 보이며 반응하여 왔음을 밝히는 후자의 의미(‘탈맥락성’)로 통용되어 왔다.

작문(교육) 담론에서 개인에 주목하는 것은 대체로 통제된 상황에서 독립변인을 조작하였을 때 종속변인에 나타나는 변화를 관찰하는 (준)실험 설계나 계량화된 수치로부터 관련성을 도출하는 상관분석, 인과비교분석 등의 형태로 이루어져 왔다.³⁾ “A가 B에 미치는 영향(효과)”, “A에 따른 B의 차이 비교” 등은 이러한 연구의 경향을 보여주는 주제의 전형적인 예이다. 여기에 서의 A와 B는 각각 연구의 독립변인과 종속변인으로서 이들은 모두 교수·학습 맥락의 바깥에서 자연적(탈맥락적)으로 존재하는 기술적(descriptive) 요인에 해당하는 경우가 많다. 이때 학습자 집단의 전반적인 경향성을 밝히는 데 직접적인 관련을 맺지 않는 여타의 고유한 속성들은 가외변인으로 규정되어 통제되거나 논의에서 배제되곤 하였다.

하지만 개인에 대한 실증적 연구의 결과들이 꾸준히 축적되고 있음에도 불구하고 정작 이를 학교 교육에 곧장 적용하지 못하는 것은, 실제 현장

3) ‘(준)실험 설계’와 ‘상관분석, 인과비교분석’을 나눈 것은 독립변인의 조작 여부에 따른 구분의 결과이다. 상관분석, 인과비교분석의 결과 또한 인과론적으로 해석하는 경우가 존재하기는 하나, 엄밀히 말해 이들 방법론으로부터 도출된 결과는 인과관계의 잠정적 암시에 머무는 경우가 많다.

이 실험실 상황에서처럼 ‘분석(analysis)’과 ‘타당성(validity)’의 문제로 국한되지 않는다는 점에 기인한다. 통제된 실험실 설계에 대한 대안적 방법론으로 “형성적 평가(formative evaluation)”를 제안한 라이겔루스(Reigeluth, 1989)는 교육 분야의 패러다임이 ‘지도(instruction)’에서 ‘구성(construction)’으로, ‘기술(description)’에서 ‘처방(prescription)’으로, ‘분석(analysis)’에서 ‘종합(synthesis)’으로, ‘타당성(validity)’에서 ‘최적성(optimality)’으로, ‘연구(R)’나 ‘개발(D)’의 개별화된 형태에서 ‘연구/개발(R&D)’의 통합된 형태로 옮겨갈 필요가 있다고 주장하였다. 이는 개인 중심의 담론에서 특정 변인의 초점화된 효과에 관심을 기울이는 분석적이고 탈맥락적인 접근 방식이 전체 수업을 구성하는 다른 변인들의 영향력을 간과하는 데 비해, 실제 현장에서 학습자가 접하게 되는 교수·학습 처방은 특정 변인의 원리나 전략이 아니라 종합적인 수업 프로그램이기 때문에 둘 사이에 간극이 발생한다는 점을 지적하고자 한 것으로 볼 수 있다. 게다가 분석적이고 탈맥락적인 접근 방식에 그 효과가 유의했던 특정 변인의 영향이 종합적인 수업 프로그램 상황에서 다른 변인의 영향과 상호작용할 때에도 반드시 그 효과가 유효할 것으로 간주될 수 없기 때문에 그러한 방식으로부터 도출된 교수·학습 처방을 최적화된 결론으로 규정하는 데에도 무리가 있다.

이 연구는 그러한 문제점을 해결하기 위해 전통적으로 활용하여 온 분석적이고 탈맥락적인 접근 대신 교수·학습 설계가 반영된 문식 환경에서의 쓰기 수행을 풍부하게 관찰할 필요가 있다고 판단하였다. 여기에는 ‘처방성(prescriptiveness)’과 ‘최적성(optimality)’이 확보된 교수·학습 설계나 학습 공동체의 담화 관습이 미치는 영향에 대한 질적인 고려도 수반되어야 한다.⁴⁾ 이는 기존의 선행 연구들이 ‘가공되지 않은, 실세계 그대로’의 자연스러

4) ‘처방성’과 ‘최적성’은 라이겔루스(Reigeluth, 1989)가 제안한 교수설계 이론의 핵심 개념이다. 그는 교수·학습 설계의 궁극적인 실체가 ‘처방적 진술문의 최적화된 체계(the optimal system of prescriptive statements)’의 형태로 도출된다고 지적하였다. 이때 ‘처방성’이라는 용어는 수업 프로그램과 같은 설계된(designed) 상황의 맥락에서 교육적 문

운(genuine) 수행을 살핀다는 이유로 앞선 연구들로부터 도출된 일체의 교육적 함의를 고려하지 않은 채 교수·학습이 배제된 상태에서 개인들의 탈맥락적 수행만을 분석적으로 살펴 온 데 대한 비판과 반성으로부터 도출된 시사점이다. 하지만 쓰기 수행을 분석할 때 자기 조절 학습 이론에서 부각되어 온 ‘도움 구하기(help-seeking)’(Zimmerman & Kitsantas, 2007), ‘동료 의식하기’(심유나, 2017) 등의 전략 사용이 높은 비중으로 발견된 온 것을 통해 짐작할 수 있듯, 기존의 분석적이고 탈맥락적인 접근에서 가외변인으로 처리되던 타인과의 상호작용 등에 대해서도 충분히 고려할 필요가 있다. 선행 담론(Ainsworth, 2018)에서 “2세대 연구(second generational research)”라는 개념을 통해 초창기(1세대) 연구와 변별되는 분석적 설계의 패러다임을 지적하였다면, 교수·학습 담론으로서 학습자 수행을 관찰하는 것은 통제된 실험실 상황에서의 탈맥락적인 측정(measurement)을 넘어서 교육적 개입(intervention)의 문제와 그 효과를 검증하는 또 다른 패러다임으로 재규정될 필요가 있다.⁵⁾ 개인들의 집합으로서 학습자 집단의 특성 변인에 따른 경향성을 기술적으로 밝히는 데 머무르지 않고, 그러한 경향성에 대한 이해

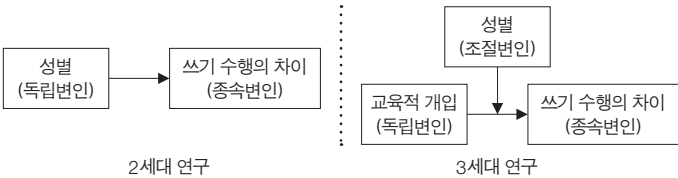
제에 대한 해결을 지향한다는 공학적 의미를 포함한 개념이다. 반면 ‘최적성’이라는 용어는 문제 해결을 위한 지식으로서 이론이나 모형이 소기의 목적을 달성하는 데 어느 정도 기여하는가에 관한 개념이다.

- 5) 다문서(multiple documents, MD) 문식성과 복합양식(multi-modal documents, MMD) 문식성을 사례로 들어 연구 패러다임의 변화를 설명한 에인즈워스에 따르면, 모든 연구의 초창기에는 ‘왜 그것에 주목해야 하는가’를 정당화하는 데 문제의식이 집중된다(1세대 연구). 반면 1세대 연구의 성과들이 쌓이고 어떤 대상이 유용하다는 점에 대한 인식이 사회적으로 공유된 다음에는, ‘왜 그것에 주목해야 하는가’를 묻는 대신 그것의 과정이나 결과에 영향을 미치는 요인을 탐색하고 계량화된 설계를 적용하여 기술, 설명, 예측하는 2세대 연구가 주류를 이루게 된다. 교수·학습 담론으로서 3세대 연구는 2세대 연구의 기술적(descriptive) 이론을 바탕으로 처방적(prescriptive) 속성의 교수·학습 설계를 구축하고, 그 효과를 검증함으로써 최적성(optimality)을 갖추고 있음을 드러내는 데 초점이 놓인다. 학습 이론과 교수설계 이론을 구분하고, 이 두 가지 이론적 경향이 양립할 수 없음을 지적한 선행 담론(Gropper, 1983)의 오랜 지적은 2세대 연구와 3세대 연구의 패러다임 구분을 뒷받침한다.

를 바탕으로 교수·학습 설계에서 어떤 처방을 어떻게 내려야 하는가에 관한 문제의식으로 확장되어야 하는 것이다.

일반계 여자 고등학교와 남녀공학 고등학교에서 교실 단위의 수업 프로 그램에 쓰기 워크숍을 적용하고, 다중집단 구조방정식 모형을 적용하여 참 여자의 쓰기 수행을 예측하는 변인과 경로를 해석한 장성민(2017)은 이러 한 관점이 반영된 연구의 한 예이다. “2세대 연구”에 해당하는 기존의 연구 들이 인위적으로 통제된 실험실 상황을 조성한 다음 상이한 성별에 따른 쓰 기 수행의 차이를 기술적으로 밝히는 데 머물렀다면, 이 연구는 타인(동료 학 습자)과의 상호작용이 부각된 교수·학습 활동을 교육적 개입으로 투입하고 성별의 문제를 교수·학습에 대한 조절효과로 접근하여 단일한 성별로 구성 된 집단과 남녀혼성으로 구성된 집단 사이의 간극을 줄일 수 있는 처방을 탐 색하였다는 점에서 “3세대 연구”에 보다 가까이 다가선 인상을 준다.⁶⁾ 이 연 구에서도 구조방정식 모형을 적용하기 위해 기존의 방법론을 적용하였을 때와 마찬가지로 질적으로 수집한 자료를 계량적으로 바꾸는 변환적 설계 (transformative design)의 혼합 방법론을 활용하고 있기는 하나, 이 연구에 서 계량화된 수치의 결과를 해석할 때에는 집단별로 명시적으로 나뉘는 특 정 변인(성별)의 차이 외에 소집단 구성의 교수·학습 설계나 학습 공동체의 담화 관습이 미치는 영향에 대해서도 잠재적으로 고려되고 있다. 다만 이러 한 과정을 거쳐 새롭게 도출될 수 있는 교수·학습 설계가 최적화된 처방이 라는 점을 정당화하기 위한 통계적 검증의 절차가 누락되어 있다는 점은 이

6) 2세대 연구와 3세대 연구에서 ‘성별’ 변인의 이론적 위상은 다음과 같이 상이하게 도식화 할 수 있다.



연구가 지닌 한계로 지적할 수 있다.⁷⁾

교육공학 분야의 선행 담론 가운데에는 “형성적 연구(formative research)”(임철일, 2012 등), “설계·개발 연구(design & development research)”(Richey & Klein, 2007 등), “설계 기반 연구(design-based research)”(Wang & Hannafin, 2005 등) 등의 용어를 사용하여 개인의 탈맥락적 수행에 대한 분석적 기술의 문제점을 지적하고, 교수·학습 설계의 처방성과 최적성을 확보하기 위한 대안적 방법론의 필요성을 제기한 바 있다.⁸⁾ 이들 방법론은 인위적으로 통제된 실험실 상황에서의 계량화된 분석적 접근을 지양하고, 이론으로부터 도출된 수업 프로그램의 적용에 관한 반복적인 사례 연구와 평가를 통해 교수·학습 설계의 처방성과 최적성을 정당화하려 한다는 점에서 공유된 문제 의식을 지닌다. 그러한 문제의식은 ‘학습 환경과의 상호작용’을 부각시킨 자기 조절 학습의 이론적 전제와 상응하는 것이기도 하다. 다만 유사한 설계를 반복적으로 수정, 보완하여 서로 다른 집단에 투입하고 자료를 수집해야 하는 번거로움과 여러 가지 제약으로 인해 국내의 국어교육 분야에서는 박사 학위 논문으로 집필된 이민형(2016)을 제외하고 그러한 방법론을 적용한 사례가 거의 발견되지 않는다. 기존의 통제된 실험실 상황의 결과에 대한 기술만으로 쓰기 능력, 또는 쓰기에 관여하는 자기 조절 능력의 신장을 뒷받침하기 위한 최적의 교수·학습 설계가 처방되지 않는다는 점에서 그러한 문제의식을 발전시키는 데 기여할 수 있는 대안적 방법론을 더욱 확대하여 적용할

-
- 7) 이 점에서 이 연구가 (준)실험 설계와 같은 분석적이고 계량화된 방법론적 접근을 폐기하는 주장을 펼치고자 하는 것은 아니다. 형성적 연구 방법론을 다룬 일련의 선행 담론에서도 이론으로부터 도출된 수업 프로그램을 최종적으로 타당화하기 위해서는 통제 집단과의 비교를 위해 (준)실험 설계를 적용할 필요가 있다고 지적하고 있다(임철일, 2012 등).
- 8) ‘형성적 연구’는 라이겔루스(Reigeluth, 1989)의 “형성적 평가”의 방법론을 계승한 것이다. ‘형성적 연구’와 ‘설계 기반 연구’는 실제 현장에서의 교육과 학습의 주체들이 보이는 반응을 질적으로 살펴 반영하는 데 초점이 맞추어진 반면, ‘설계·개발 연구’는 현장의 요구와 기대를 반영하는 것보다 교수적, 비교수적 산출물이나 도구, 모형 등의 개발, 타당화, 사용의 과정을 연구하는 데 더 높은 관심을 보인다(Richey & Klein, 2007).

필요가 있다.

IV. 작문교육 담론과 ‘자기 조절’의 거리

한편 기존의 작문(교육) 담론에서 자기 조절 양상에 주목하였다는 것은, ‘계획하기’나 ‘점검하기’와 같이 인지주의 작문 이론에서 전통적으로 주목하여 온 비가시적 사고 표상을 중심으로 하는 논의들이 담론의 주류를 차지하였다는 점을 의미한다. 이는 본질적으로 사회 구성주의나 대화주의, 표현주의 등과 같이 인지주의 작문 이론에 대항하는 새로운 부침(浮沈)이 꾸준히 존재하여 왔음에도 불구하고, 필자의 문제 해결 과정에 주목하여 온 인지주의 작문 이론의 영향력을 교육적 맥락에서 완전히 배제하는 것이 어렵다는 점에 기인한다. 능숙한 필자와 미숙한 필자의 차이는 가시적인 문식 활동의 수행 이전에 발견되는 ‘계획하기’의 사전 숙고(forethought)와 가시적인 문식 활동이 잠정적으로 이루어진 세부 국면에서 발견되는 ‘점검하기’의 자기 성찰(self-reflection)에서 그 격차가 확연히 벌어지는 것으로 알려져 있다.

하지만 가시적인 문식 활동과의 연결이 확보되지 않은 자기 조절 양상의 분석은 범교과적인 문제 해결 과정에 대한 사고의 흐름을 파악하는 데에는 기여할 수 있을지 모르나, 문식 활동을 수행하는 데 실질적으로 도움이 되는 지침들을 도출하는 데에는 제약이 존재한다는 점에서 교수·학습 담론으로서의 실제성을 확보하기 어렵다. 게다가 표현주의자로 분류되는 엘보우(Elbow, 2012)의 지적에서처럼 모든 쓰기 과제가 반드시 자기 조절적 처리를 명시적으로 요구하는 것도 아니다. 유사한 문제의식 아래 자기 조절 학습 이론에서도 비가시적 속성이 부각되는 개인적 측면 외에 가시적인 근육 활동(overt motoric activities)으로 실현되는 행동적 측면과 필자에게 주어진 문식 환경을 효율적으로 조성하기 위한 환경적 측면을 자기 조절적 처리의

주요한 범주로 상정한 바 있다(Zimmerman, 2000).⁹⁾

특히 회귀적 속성이 두드러지는 쓰기의 세부 국면별로 학습자의 자기 조절적 처리가 어떻게 이루어지는지 공적(public)으로 개방되지 않는다면, 교수·학습 상황에서 교사나 동료 학습자에 의한 상호작용의 순환 효과는 가시적인 문식 활동과 괴리된 쓰기 전(前) 과정으로서의 ‘계획하기’나 쓰기 수행이 완료된 이후에 국지적으로 나타나는 ‘교정/정정하기’에 국한되어 나타날 가능성이 높다.¹⁰⁾ 이는 이전의 학습 경험으로부터 획득된 피드백이 후속적인 수행에 영향을 미쳐 적응적 추론(adaptive inferences)을 촉진해야 한다고 보는 자기 조절 학습 이론의 주요 전제와도 상충되는 지점이라 할 수 있다(Zimmerman & Kitsantas, 2007). 이는 단순히 개인이 어떤 특정한 자기 조절 전략을 사용하고 있는지 여부를 형식적으로 살펴보는 것을 넘어서, 그것이 구체적인 수행 맥락 안에서 필자에게 어떻게 인식되며 후속적인 수행에 영향을 미쳐 가시적인 문식 활동으로 연결되는가를 공적으로 확인할 수 있어야 함을 일깨우는 문제 제기이기도 하다.

쓰기의 자기 조절 전략을 가르치기 위한 다양한 교수·학습 설계의 효

9) 짐머만(Zimmerman, 2000; Zimmerman & Risemberg, 1997)은 반두라(Bandura, 1986)의 3자 상호결정론에 기반하여 자기 조절적 처리의 하위 범주를 환경적(envIRONMENTAL), 행동적(behavioral), 개인적(personal) 처리의 세 범주로 나누어 제시하였다. 환경적 처리는 필자가 처한 물리적, 사회적 환경(setting)에 대한 관찰과 조정을 의미한다. 행동적 처리는 스스로의 수행에 대한 자기 관찰과 전략적 조정을 가리키며, 이는 필자의 가시적인 근육 활동을 통해 실현된다. 마지막으로 개인적 처리는 쓰기와 관련된 필자의 인지적 신념이나 정의적 상태에 대한 점검과 조정을 의미한다.

10) 선행 담론에서는 ‘수정하기(revision, rewriting)’와 ‘정정/교정하기(correction, editing)’가 상이한 정도의 역동성을 내포한 것으로 구별하였다. 수정하기와 교정하기를 각각 ‘고치기’와 ‘다듬기’의 동의어로 상정한 이재승(1998)에 따르면, 수정하기는 새로운 내용의 생성을 포함하여 작문 전체 과정에서 고치는 행위를 지칭하는 반면 교정하기는 초고를 작성한 다음 국지적으로 이루어지는 편집 행위를 의미한다. 정정하기는 내용이나 표현상의 수정이 거의 이루어지지 않는 대신 오타자의 수정만 이루어진 경우를 가리키는 용어이다(김혜연, 2014).

과에 대해 메타분석을 실시한 선행 연구(Santangelo, Harris, Graham, & Fitzgerald, 2016)에 따르면, 짐머만과 리젠퍼그(Zimmerman & Risemberg, 1997)가 제시한 10가지 자기 조절 전략 가운데 5개의 범주만이 뚜렷하게 포착되고 나머지 5개는 포착되지 못하였는데, 포착된 범주의 대부분은 어떤 결과를 통해 가시적으로 파악되기 어려운 개인적(covert) 자기 조절에 해당하였다. 하지만 특정한 인지 전략을 가르치는 것은 평균적으로 가장 높은 수준의 효과크기(1.06)를 보유하면서도 상이한 연구에서 보고된 효과 간 편차를 보여주는 I^2 의 값이 84.91로 유독 높게 나타나 ‘특정한 인지 전략을 가르쳤다.’라는 진술만으로 설명되는 교육적 함의가 그리 명료하지 않은 것으로 확인되었다. 비록 작문(교육) 현상에 대한 기존의 연구사에서 인지적 반응과 정의적, 행동적 반응의 문제가 별개의 영역으로 분리되어 독립적으로 다루어지며 후자에 비해 전자가 답론의 주류를 차지하고 있기는 하나, 학습자에게 적용된 처방이 실제 교수·학습에서 효과가 있는지를 살피기 위해서는 기존에 강조되던 인지적, 메타인지적 측면 외에 쓰기 효능감, 쓰기 동기 등의 정의적 측면과 시간 관리, 분량 제약의 처리 등과 관계되는 행동적 측면의 반응에 대해서도 긴밀하게 고려할 필요가 있다.¹¹⁾

이 연구는 쓰기 결과물(작문 텍스트)을 생산하기까지에 관여하는 잠정적인 사고 표상들을 언어화하는 교육용 쓰기 과제를 탐색함으로써 쓰기 수행의 세부 국면별로 학습자 개인이 인지적, 정의적, 행동적으로 고려한 바를 공적으로 개방할 필요가 있다고 보았다. 이는 쓰기에 수반되는 비가시적 사고 표상이 공적으로 개방되지 않아 소기의 상호작용을 전제로 하는 교수·학습 상황에서 맥락에 적합한 유용한 처방을 내리지 못했다는 점에 대한 반성

11) 쓰기 교수·학습을 통해 변화되어야 할 학습자의 내적 대상을 ‘지식’과 ‘신념’으로 나누고, ‘텍스트의 질적 향상’이라는 인지적 측면 외에 “일련의 쓰기 절차를 체계적으로 경험하며 작문 텍스트와 성찰일지 기록을 빠짐 없이 산출해 보는 것”이라는 정의적, 행동적 측면의 반응에 대해서도 평가할 필요가 있다고 본 것(장성민, 2018)은 이러한 문제의식과 인식의 범위를 함께 하는 지적으로 볼 수 있다.

과 천착으로부터 비롯된 시사점이다. 선행 연구에서는 ‘행위 후 성찰(reflection on action)’과 ‘행위 중 성찰(reflection in action)’을 구분하고, 일체의 수행이 종료된 뒤 일정한 시간적 간격을 두고 반추하는 ‘행위 후 성찰’과 변별되는 ‘행위 중 성찰’의 장점을 지적한 바 있다(Schön, 1983). 이에 따르면 쓰기 수행의 세부 국면별로 개인이 성찰한 바를 공적으로 개방하기 위한 교육용 쓰기 과제를 활용하는 것은, 수행 중 발견되는 문제 해결 과정에 대한 개인의 비가시적 사고 표상을 명료히 하고 후속적인 수행에 즉각적으로 반영하여 쓰기 결과물의 산출에 가시적인 영향을 미칠 수 있다는 점에서 ‘행위 중 성찰’의 장점을 극대화할 수 있다. 이는 학습 환경과의 상호작용, 목표 지향적 순환성 등 자기 조절 학습 이론의 주요 전제를 충족한다는 점에서 비단 풍부한 학습자 자료를 수집하기 위한 연구의 관점에서뿐 아니라 교육적으로도 의미가 있다.

‘쓰기에 대한 쓰기(writing about writing, WAW)’의 다양한 유형 중 하나에 해당하는 성찰일지(reflective journal)를 교수·학습 설계에 적용하는 것은 그러한 시사점이 반영된 교육용 쓰기 과제의 한 실현태가 될 수 있다. ‘쓰기에 대한 쓰기’ 답론은 미국의 대학 작문 교육에서 학습자 자신의 문식 수행에 대한 성찰과 조사 활동을 통해 자신에게 적합한 방법을 스스로 모색하도록 하는 데 목표를 두고 출발하였다(Downs & Wardle, 2007). 이 답론에 기반하여 구현된 교재(Wardle & Downs, 2014)에서 쓰기, 수사학, 문식성 등에 관한 전문가(학자)의 논문들을 읽기 자료로 제시하고 그와 관련된 이론적 지식들을 습득하도록 하는 것에 대해서는 그 효용성에 의문이 제기되기도 하였으나(정희모, 2015), 스스로의 쓰기에 대한 인식을 고양시킴으로써 맥락에 적합한 실천을 유도하고 자신만의 수행 방식을 찾도록 도와야 한다는 점에 대해서는 우리의 작문교육 답론에도 여전히 시사하는 바가 크다.¹²⁾

12) 답화 행위를 통해 스스로의 사고 표상을 공적으로 개방하는 작업은, 비교적 높은 수준의

이때 스스로의 자기 조절에 대한 개인의 인식은 ㄱ 쓰기 수행이 이루어지는 세부 국면별로 ㄴ 개인이 이전 단계의 수행 결과를 되돌아보고 그 성찰의 결과가 후속 단계의 수행에 다시 어떻게 영향을 미치고 있는지 ㄷ 공적으로 확인될 수 있는 형태로 반영되어야 한다. 또한 그 성찰의 범위에는 ㉠ 스스로의 문식 수행에 대한 자기 관찰(self-observation)로서의 인지적, 메타 인지적 측면 뿐 아니라 ㉡ 자기 효능감, 과제의 가치, 과제에 대한 흥미나 선호 등에 대한 인식과 관계되는 동기/정의적 측면, ㉢ 노력, 시간 사용, 지속, 도움의 필요성, 행동 선택 등에 대한 인식과 관계되는 행동적 측면, ㉣ 과제 환경, 교실 상황, 사회문화적 맥락 등에 대한 인식과 관계되는 맥락적 측면까지도 포괄할 수 있어야 한다(Pintrich, 2000).

쓰기 수행의 세부 국면별로 성찰일지를 적용하고 그 결과를 일련의 교수·학습으로 설계된 후속적인 활동에 활용하는 것은, 논의의 초점을 목표 지향적인 순환성을 갖는 교육적 개입(intervention)의 문제로 확장할 수 있다는 장점도 있다. 교실 단위의 수업 프로그램에서 (a) 쓰기 수행의 세부 국면별로 개인이 잠정적으로 고려한 바를 공적으로 개방하도록 한 다음, (b) 이를 바탕으로 짝 활동, 소집단 활동, 학급 전체 활동, 온라인 활동 등을 적용하여 학습 환경과의 상호작용을 촉진하고, (c) 수집된 자료를 바탕으로 필자의 인지적 경로나 쓰기 결과물(작문 텍스트, 성찰일지 기록)의 수준 등을 살펴보는 것은 학습자 개인의 내적인 자기 조절과 교수·학습 맥락을 두루 고려하는 하나의 방안이 될 수 있다. 공적으로 개방되는 자기 조절적 처리의 숙고 결과는 개인으로 하여금 교수·학습에 반영된 다양한 형태의 상호작용에 어떻게 반응하며 교육적 상황에서 경험을 이어가고, 이를 실세계로 전이해야 하는지를 안내하는 스스로의 지침으로 작용할 수 있을 것이다.

자기 조절 능력을 요구하기 때문에 아동(유·초등학생)보다 청소년(중·고등학생)이나 성인(대학생)을 대상으로 하는 교육적 맥락에 적용하는 것이 바람직한 것으로 알려져 있다 (Ashman & Conway, 1997).

이러한 문제의식은 추상적인 인지 처리 과정이나 결과물에 대한 가시적인 텍스트 분석에만 의존하여 온 기존 담론의 경향으로부터 탈피하고, 지적 생산(intellectual production)을 자극하는 가시적인 문식 활동과 통합된 형태의 최적화된 처방을 형성하는 데에도 기여할 수 있다. 이전의 구술 작문 담론으로부터 확장되어 최근 각광받고 있는 “말하듯이 쓰기(speaking onto page)”(Elbow, 2012)나 미디어 문식성 분야에서 통용되는 “리토로시(Lit/oracy)”(Burn, 2009) 등은 작문교육 담론과 자기 조절 사이의 간극을 해소함으로써 뒷받침될 수 있는 교육적 개입 담론의 대표적인 예이다.

V. 결론

이 연구는 기존의 작문교육 연구에서 개인의 자기 조절 중심의 담론이 갖는 의의와 한계를 살펴보았다. 이에 따르면, 분석적이고 탈맥락적인 접근을 통해 특정한 과제 유형에 대한 유형화된 경향성을 밝히고자 했던 ‘개인’ 중심의 담론은 학습 환경과의 상호작용을 강조하는 자기 조절 학습 이론의 전제를 충족시키지 못하고 있었으며, 인지적 전략 중심의 비가시적 사고 표상을 밝히는 데 주력하여 온 ‘자기 조절’ 중심의 담론은 쓰기에 수반되는 자기 조절적 처리의 순환적, 상호적 본질을 적절히 뒷받침하고 있지 못하였다.

이 연구는 자기 조절의 수행 맥락으로서 교수·학습 설계가 반영된 연구 방법론을 적용하고, 가시적인 문식 활동과 비가시적인 사고 표상을 연결하는 교육용 쓰기 과제를 활용함으로써 그러한 문제점을 해결할 수 있다고 제안하였다. 순환적인 사례 연구와 평가를 통해 처방성과 최적성을 갖춘 교수·학습 처방을 설계하고 이를 실제 현장에 투입하여 학습 환경과의 상호작용을 살펴보는 것은, 통제된 실험실 상황에서 특정 변인의 영향에 따른 차이를 단순화하여 반복적으로 기술하여 온 개인 중심의 담론이 지닌 문제점을

해결하는 데 기여할 수 있다. 반면 ‘성찰일지’와 같은 교육용 쓰기 과제를 적용하고 쓰기 수행이 이루어지는 세부 국면별로 학습자의 잠정적인 사고 표상을 공적으로 개방하도록 하는 것은, 가시적인 문식 활동을 수행하는 데 실질적으로 도움이 될 수 있는 지침을 마련함으로써 비가시적 속성이 부각된 자기 조절 중심의 담론이 지닌 한계를 줄여 나가는 데 기여할 수 있을 것이다. 다만 이와 같이 도출된 연구 패러다임의 두 가지 방향이 작문교육 연구에 실질적으로 적용되기 위해서는 다음과 같은 사항에 대해 더 고민해 볼 필요가 있다.

첫째, 작문교육 분야에서 이른바 ‘형성적 연구’이라는 명칭으로 묶이는 일련의 방법론에 대해 그 성과가 양적, 질적으로 축적될 필요가 있다. 앞서 살펴본 대로 유사한 설계를 수정, 보완하여 서로 다른 집단에 반복적으로 적용하며 자료를 수집해야 하는 형성적 연구 방법론의 본질적 어려움으로 인해 국내의 국어교육 분야에서 그와 같은 방법론이 적용된 경우는 극히 드물었다. 교육공학 분야에서 해당 방법론이 ‘설계·개발 연구’, ‘설계 기반 연구’, ‘실행 연구’ 등으로 나뉘어 그 편차를 정교하게 기록하고 있는 데 비해 국어교육 분야에서는 그 성과가 아직 걸음마 단계를 벗어나지 못하고 있는 셈이다. 반복적인 자료 수집으로부터 기인하는 피로감을 최소화하면서도 학습 환경과의 상호작용과 자기 조절적 처리의 순환적, 상호적 본질을 충분히 고려할 수 있는 방안에 대해 꾸준한 논의가 후속적으로 이루어져야 할 것이다.

둘째, 학습자에게 성찰일지와 같은 교육용 쓰기 과제가 교수·학습 설계 내에서 어떻게 제시되어야 하고, 그 결과를 어떻게 분석할 것인가에 대한 체계적인 탐색이 필요하다. 작문교육 담론에서 자기 조절을 가르치는 것이 ‘텍스트의 질적 향상’과 ‘작문 능력의 신장’이라는 단기적, 장기적 목표를 두루 달성하고자 한다는 점(Zimmerman & Kitsantas, 2007)을 염두에 둘 때, 교육적 문제에 대한 해결을 목적으로 적용되는 교수·학습의 설계가 자연스러운 학습자 수행을 방해하거나 텍스트의 질적 향상을 저해하는 형태로 이루어지는 것은 처방성과 최적성의 관점에서 결코 바람직하지 못하다. 연구자

와 학습자 사이의 불필요한 상호작용을 과도하게 요구하거나, 수업 프로그램의 진행 중 사고구술(think-aloud)을 적용하는 것에 신중을 기해야 한다는 교수설계 이론의 지적은 바로 그러한 이유에서이다(임철일, 2012). 선행 연구에서 한 편의 글을 작성하기 위한 교수·학습의 세부 국면을 6개의 차시로 나누고 학습자로 하여금 각각의 차시에서 요구되는 과제를 수행한 다음 반구조화된 4~5개의 설문 문항에 대해 개방형으로 응답하도록 한 것(장성민, 2017)은 이와 관련하여 하나의 사례로 참조할 수 있다.

마지막으로 이전의 분석적이고 탈맥락적인 접근 방식으로부터 도출된 개별적인 교수·학습 처방들을 종합적인 수업 프로그램 내에서 실제로 어떻게 반영하고 구현할 것인가에 대해 총체적으로 고민할 필요가 있다. 여기에는 쓰기 과제나 자료 텍스트의 영향과 같이 비교적 고정적인 변인 외에 타인(교사, 동료 학습자)과의 상호작용과 같이 교실 단위의 수업 프로그램에서 상황에 따라 달라질 수 있는 가변적인 변인에 대한 고려도 포함된다. 가령 쓰기 워크숍을 교수·학습에 적용하고 소집단 활동을 통해 개인의 성찰일지 기록에 대한 점검과 성찰을 기획하더라도 수업 프로그램이 적용되는 교실 단위의 맥락에서 기존에 통용되어 온 담화 관습이나 동료 학습자 사이의 정의적 관계 등에 따라 학습자가 느끼는 동기와 인지적 요구의 수준에는 적지 않은 편차가 발생하게 된다. 학습 환경과의 상호작용이나 자기 조절적 처리의 순환적, 상호적 본질과 같은 자기 조절 학습 이론의 이론적 전제들이 단순히 계량화된 수치의 파악으로 국한되지 않도록 실질적인 고민이 후속적으로 이루어지길 기대한다.

* 본 논문은 2018. 7. 31. 투고되었으며, 2018. 8. 2. 심사가 시작되어 2018. 9. 3. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김호정·남가영·박재현·김은성(2017), 「(한)국어 교재의 실체성 논의의 새로운 방향」, 『국어교육』 159, 339-370.
- 김혜연(2014), 「쓰기 과정에서 생성하기와 검토하기의 역동적 상호작용」, 서울대학교 박사학위 논문.
- 심유나(2017), 「초등 필자의 쓰기 과정에 나타난 자기조절 전략에 대한 연구」, 『작문연구』 35, 39-71.
- 이민형(2016), 「가치 논제 토론 수업을 위한 설계 기반 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
- 이재승(1998), 「쓰기 과정에서 교정의 의미와 양상」, 『국어교육』 97, 117-136.
- 임철일(2012), 『교수설계 이론과 모형(제2판)』, 파주: 교육과학사.
- 장성민(2017), 「일반계 고등학생의 성별 구성에 따른 학습 목적 글쓰기 예측경로 비교: 다중집단 구조방정식 모형의 적용」, 『국어교육』 158, 107-147.
- 장성민(2018), 「교과 논술 교육을 위한 귀추적 글쓰기 학습 모형 탐색」, 『국어교육』 161, 283-313.
- 정희보(2015), 「미국 대학에서 ‘글쓰기에 관한 글쓰기’ 교육의 특성과 몇 가지 교훈」, 『대학작문』 10, 151-178.
- Ainsworth, S. E. (2018), "Multi-modal, multi-source reading: A multi-representational reader's perspective", *Learning and Instruction* 57, 71-75.
- Ashman, A. F. & Conway, R. N. (1997), *An introduction to cognitive education: Theory and applications*, London: Routledge.
- Bandura, A. (1986), *Social foundation of thought and action: A social-cognitive view*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burn, A. (2009), *Making new media: Creative production and digital literacies*, New York, NY: Peter Lang.
- Downs, D. & Wardle, E. (2007), "Teaching about writing, righting misconceptions: (Re) Envisioning 'first-year composition' as 'introduction to writing studies'", *College Composition and Communication* 58(4), 552-584.
- Elbow, P. (2012), *Vernacular eloquence: What speech can bring to writing*, New York, NY: Oxford University Press.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1980), The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints, In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg(Eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gropper, G. L. (1983), A metatheory of instruction: A framework for analyzing and

- evaluating instructional theories and models, In C. M. Reigeluth(Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014), *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*, (3rd ed.), Los Angeles, CA: Sage.
- Newman, R. (1994), Academic help-seeking: a strategy of self-regulated learning, In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman(Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Pintrich, P. (2000), The role of goal orientation in self-regulated learning, In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner(Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press.
- Reigeluth, C. M. (1989), "Educational technology at the crossroads: New mindsets and new directions", *Educational Technology Research and Development* 37(1), 67-80.
- Richey, R. C. & Klein, J. D. (2007), *Design and development research: Methods, strategies, and issues*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2016), Self-regulation and writing, In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald(Eds.), *Handbook of writing research*, (2nd Ed.), New York, NY: Guilford Press.
- Schön, D. A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, NY: Basic Books.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009), *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*, Los Angeles, CA: Sage.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005), "Design-based research and technology-enhanced learning environments", *Educational Technology Research and Development* 53(4), 5-23.
- Wardle, E. & Downs, D. (2014), *Writing about writing: A college reader*, New York, NY: Bedford/ St. Martins.
- Zimmerman, B. J. (2000), Attaining self-regulation: A social cognitive perspective, In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner(Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2007), A writer's discipline: The development of self-regulatory skills, In S. Hidi & P. Boscolo(Eds.), *Writing and motivation*, Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997), "Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective", *Contemporary Educational Psychology* 22, 73-122.

작문교육 연구에서 개인의 자기 조절 중심의 담론이 갖는 의의와 한계

장성민

이 연구는 기존의 작문교육 연구에서 개인의 자기 조절 중심의 담론이 갖는 의의와 한계를 살펴보았다. 이에 따르면, 분석적이고 탈맥락적인 접근을 통해 특정한 과제 유형에 대한 유형화된 경향성을 밝히고자 했던 ‘개인’ 중심의 담론은 학습 환경과의 상호작용을 강조하는 자기 조절 학습 이론의 전제를 충족시키지 못하고 있었으며, 인지적 전략 중심의 비가시적 사고 표상을 밝히는 데 주력하여 온 ‘자기 조절’ 중심의 담론은 쓰기에 수반되는 자기 조절적 처리의 순환적, 상호적 본질을 적절히 뒷받침하고 있지 못하였다. 이 연구는 자기 조절의 수행 맥락으로서 교수·학습 설계가 반영된 연구 방법론을 적용하고, 가시적인 문식 활동과 비가시적인 사고 표상을 연결하는 교육용 쓰기 과제를 활용함으로써 그러한 문제점을 해결할 수 있다고 제안하였다.

핵심어 자기 조절, 교수·학습 설계, 처방성, 최적성, 형성적 연구, 성찰일지, 국어 교육, 작문 교육

ABSTRACT

Implications and Limitations of the Individual's Self-regulatory Processing-oriented Discourse in Writing Education Research

Chang Sungmin

This study aims to examine the implications and limitations of an individual's self-regulatory processing-oriented discourse in previous writing education research. Individual-oriented discourse, which attempts to reveal a generalized tendency in specific task types through an analytic and decontextualized approach, has failed to satisfy the premise of self-regulatory learning theory that emphasizes interaction with the learning environment. On the other hand, the self-regulatory processing-oriented discourse, which focuses on the use of invisible cognitive strategies, does not adequately support the cyclical, reciprocal nature of self-regulation in writing. The results of this study suggest that researchers apply alternative research approaches, such as a formative research methodology, reflecting teaching and learning design as a context of self-regulatory processes and use an educational writing task that links invisible cognitive representations with visible literacy practices.

KEYWORDS Self-regulation, Teaching & Learning Design, Prescriptiveness, Optimality, Formative Research, Reflective Journal, Korean Language Education, Writing Education