

고급 한국어 학습자들의 담화통합 쓰기 양상*

최 은 지

Abstract

Eun-ji Choi. 2012. 6. 30. **A Study on Aspects of Discourse Synthesis of Advanced Korean Learners.** *Bilingual Research* 49, 381-410. This study is for looking into the aspects in discourse synthesis of advanced level Korean learners. Discourse synthesis is the behavior that produce one's own text using other various texts. For advanced level learners, the competence that comprehend other's text critically and incorporate those texts to writer's own knowledge becomes important in writing, and so it is necessary to look into how the learners are doing in discourse synthesis. 9 advanced level learners participated in discourse synthesis activities, and the texts they produced were analysed. As a result, they used various information from input texts to achieve the writing goal, 'comparison'. But they failed to compare two objects in balance, because they did not do well on exception the unbalanced informations or filling the deficient informations based on their own background knowledge. And most of them could not describe cohesively, they just enumerated the information from input texts. These results means that advanced learners can do well on selecting the information they need for the writing purpose, but they lacks in using knowledge synthesis skills. (Wonkwang Digital University)

【Key words】 담화 통합(discourse synthesis), 읽기 쓰기 통합(the integrating reading and writing), 내용 지식(content knowledge), 지식통합 지식(knowledge-incorporating knowledge), 상호텍스트성(intertextuality)

* 이 논문은 2012년도 원광디지털대학교의 교비 지원에 의해서 수행됨.

1. 서론

본 연구에서는 고급 한국어 학습자들의 담화통합 글쓰기 양상을 살펴 보고자 한다. 담화통합이란, 한 개 이상의 외부 텍스트를 이용하여 자신만의 새로운 글을 생산해 내는 행위를 말한다. 이러한 담화통합은 글의 내용에서의 상호텍스트성(intertextuality)을 확보하기 위한 전략 중 하나로서, 글쓰기에서 매우 흔하게 나타나는 자연스러운 행위라고 할 수 있다. 특히 고급 단계 이상이 되면 자신이 가지고 있는 경험과 지식만으로는 글을 쓰기 어려운 경우가 많아지므로, 외부의 텍스트를 읽거나 다른 사람의 경험을 비판적으로 받아들여 자신의 지식과 함께 녹여내어 글을 쓰는 능력의 중요성이 커진다. 이에 고급 단계 이상의 수업에서는 읽기와 쓰기의 통합 수업, 토론과 쓰기의 통합 수업과 같이 외부에서 지식을 받아들여 이를 자신의 글에 통합할 수 있는 활동들이 강조되는 것이다.

그런데 다양한 외부의 텍스트를 자기 나름대로 분석하고, 이를 자신의 관점에서 재배열하고 자신의 지식과 통합하는 담화통합의 행위에서는, 외부 텍스트에 대한 비판적 이해, 유용한 지식의 선별, 필수적인 내용에 대한 부연 등 다양한 표현 기술이 요구되는 만큼, 고급 학습자들을 위한 글쓰기 교육에서는 담화통합에 대한 교육이 매우 필요하다고 본다.

이에 본 연구에서는 고급 학습자들의 담화통합 쓰기의 양상을 살펴보고, 이를 바탕으로 담화통합 쓰기에 대한 교육의 필요성을 제기하고, 담화통합의 교육 시 주안점을 두어야 할 것들에 대해 제안할 것이다.

2. 내용 지식과 담화통합

2.1 내용 지식 마련을 위한 담화통합

적절하고 효과적인 텍스트를 생산하기 위해서 필요한 능력, 즉 쓰기에 필요한 지식¹⁾을 Tribble(1997)은 다음과 같이 내용 지식(content knowledge), 맥락 지식(context knowledge), 언어 구조 지식(language system knowledge), 쓰기 과정 지식(writing process knowledge)으로 구분하였다.

<표 1> 필자가 글을 쓸 때 알아야 할 지식(Tribble, 1997;71)

| | |
|----------|-----------------------------------|
| 내용 지식 | 주제 영역에 포함된 개념에 대한 지식 |
| 맥락 지식 | 텍스트가 읽혀질 사회적 맥락에 대한 지식 |
| 언어 구조 지식 | 그 과제를 완성하는 데 필요한 언어 체계 측면들에 대한 지식 |
| 쓰기 과정 지식 | 특정한 쓰기 과제를 준비하는 가장 적절한 방식에 대한 지식 |

내용 지식이란, 말 그대로 글에 포함되는 내용에 대한 지식을 말한다. 사실 작문을 잘 하기 위해서는 내용 지식뿐만 아니라, 맥락 지식, 언어 구조 지식, 쓰기 과정 지식이 조화롭게 필요하지만, 특히 내용 지식은 ‘글쓰기의 시작이자 끝’이라고 할 수 있을 만큼 그 중요성이 매우 크다.

-
- 1) 작문에 필요한 지식에 대한 논의는 Tribble(1997) 외에도 Applebee(1982), 박태호(2000)에서도 논의된 바 있다. Applebee(1982;365~368)은 작문에 필요한 지식을 크게 언어에 대한 지식, 주제에 대한 지식, 독자에 대한 지식으로 나누었으며, 박태호(2000)은 국어과 작문 교육의 내용 체계를 ‘맥락’, ‘텍스트’, ‘인자’라는 세 범주에서 제시하고 있다. 그러나 Applebee(1982)의 경우 내용 지식을 필자의 쓰기 과정에 대한 언급이 거의 없으며, 내용 지식을 명제적인 지식으로 보는 입장에서 벗어나지 못하고 있다는 점, 박태호(2000)는 ‘맥락’과 ‘텍스트’의 긴밀한 관계를 합리적으로 범주화하지 못했다는 한계가 있다. 그러나 Tribble(1997)의 구분은 사회적인 속성을 가진 작문에 필요한 능력들을 무리 없이 보여줄 수 있다고 본다.

만일 누군가가 쓰기 과제를 부과 받는다면 가장 먼저 ‘무엇에 대해서 쓸 것인가, 무엇을 가지고 쓸 것인가’와 같이 글을 내용에 대한 고민을 하게 된다는 점이 이를 잘 보여준다. 또한 글을 쓰는 행위 자체가 궁극적으로 독자에게 어떠한 ‘내용’을 전하고, 이를 통해 의사소통을 하기 위해서라는 것을 고려한다면, 글쓰기에서 ‘내용 지식’은 매우 절대적인 위치를 차지한다고 볼 수 있을 것이다.

이러한 ‘내용 지식’의 중요성은 김정숙(2009)과 최은지(2009)에서도 강조된 바 있다. 이 두 연구는 모두 학문 목적의 작문 교육에서 내용 지식 교육의 중요성을 강조한 연구인데, 김정숙(2009;24)에서는 “학문적 텍스트는 기본적으로 내용에 대한 설명과 논증을 필요로 하므로 내용 지식이 없이는 학문적 텍스트를 산출할 수 없다”면서 학문적 상황에서 내용 지식의 중요성을 강조하였다. 최은지(2009;49)에서도 보고서와 같은 학문적 글의 평가에 있어 내용 지식이 매우 중요한 기준이 된다는 점을 들어 학문적 작문에서의 내용 지식의 중요성을 강조하였다. 그러나 내용 지식은 비단 학문적 작문의 상황에서만 중요하게 여겨지는 것은 아니다. 어떤 작문에서나 내용 지식은 중요한 부분을 차지하지만, 학습자 개인의 배경지식만으로는 해결하기 어려운 사회적이고 전문적인 주제의 글을 써야 하는 고급 수준일수록 내용 지식에 대한 요구와 부담의 정도가 커진다고 보아야 할 것이다.

그러나 지금까지의 쓰기 교육에서 내용 지식에 대한 관심은 매우 저조하였다고 볼 수 있다. 이는 쓰기에서의 내용 지식을 암기된 정보인 명제적인 지식으로만 보았기 때문(서수현, 2006;122)이라고 할 수 있다. 이러한 관점으로 인해 내용 지식은 언어의 사용에 관한 절차적인 지식을 습득시키는 언어 교육의 범위에서 벗어나는 것이라고 치부되거나, 내용 지식을 다루더라도 학습자의 기존 지식에 기댄 내용 마련 전략에 대한 교육으로만 한정하는 경향²⁾이 있었다.

그런데 글쓰기를 사회적인 의사소통을 통한 의미의 구성 과정으로 바

라보는 사회적 구성주의의 관점에서는 명제적인 지식으로서만 취급되어 왔던 내용 지식에 대해 새로운 해석이 가능하다. 사회적 구성주의의 관점으로 작문 교육에 대해 논한 최은지(2009;49)에서는 내용 지식을 다음과 같이 ‘기존 지식’, ‘상호텍스트적 지식’, ‘지식통합 지식’으로 분석할 수 있다고 보았다.

<표 2> 내용 지식의 구성

| | |
|-----------|--|
| 기존 지식 | 글의 주제에 대해 필자가 이미 알고 있던 지식 |
| 상호텍스트적 지식 | 필자가 기존 지식을 바탕으로 하여 자료 수집, 독서, 토론 등을 통해 새롭게 알게 된 지식 |
| 지식통합 지식 | 기존 지식과 상호텍스트적 지식 간, 상호텍스트적 지식 들 간의 연계와 통합에 관한 지식 |

이 중 ‘기존 지식’은 ‘글의 주제에 대해 필자가 이미 알고 있는 지식’으로서, 필자가 글쓰기에 착수했을 때 가장 크게 의존하게 되는 지식이라고 할 수 있다. 기존 지식은 필자마다 지금까지의 경험과 지식 습득에 대한 노력에 따라 크게 차이가 난다. 비록 필자가 기존 지식에만 기대어 글을 써 나가는 것은 아니지만, 기존 지식은 글에 담길 내용의 폭과 깊이를 결정하는 중요한 지식이다. 이 기존 지식은 지금까지의 쓰기 교육에서도 중시되어 왔는데, 브레인스토밍, 메모하기 등 다양한 내용 마련 전략의 강조는 필자의 기존 지식 활용과 관련된 것이다.

2) 내용 지식이 없으면 글쓰기를 시작할 수조차 없을 만큼 내용 지식은 매우 중요한 것이므로, 기존의 교육에서도 이 내용 지식과 관련된 교육이 아주 없었다고는 할 수 없다. 과정 중심의 작문 교육에 지대한 영향을 미친 Flower and Hayes(1981;370)의 작문 모형에서는 필자가 장기 기억으로부터 지식을 꺼내와 글의 내용을 생성하고, 조직하고, 목표를 설정하는 ‘계획하기’의 단계를 설정하고 있는데, 이로 인해 현재의 글쓰기 교육에서도 글의 내용을 마련하는 다양한 전략들을 교육시키고 있다. 그러나 이러한 과정 중심의 교육에서는 내용 마련의 과정을 학습자가 가지고 있는 장기 기억, 즉 기존 지식에만 기대어 바라볼 뿐, 사회적인 소통의 과정으로 바라보지 못하고 있다는 점에서 내용 지식에 대해 한정적인 견해를 가지고 있다고 할 수 있다.

반면 상호텍스트적 지식은 필자가 글을 쓰는 과정에서 외부로부터 얻게 된 지식을 말한다. 대개의 경우, 필자는 자신이 가지고 있는 기존 지식만으로는 글의 내용을 마련하기가 어렵다. 또한 글쓰기가 본질적으로 사회적인 소통의 과정이므로 글 속에는 해당 주제에 대한 지금까지의 사회적 논의의 수준이 반영되어 있어야 한다는 것을 생각한다면, 하나의 글 안에 필자 자신의 생각뿐만 아니라 필자 외부의 ‘목소리’들이 녹아들어 있는 것이 당연하다. 이러한 텍스트의 성격을 ‘상호텍스트성’³⁾이라고 하며, 필자가 글의 상호텍스트성을 획득하기 위하여 외부에서 얻은 지식을 바로 상호텍스트적 지식이라고 할 수 있다. 우리는 글을 쓸 때 자신의 머릿속에서 나오는 생각을 정리할 뿐만 아니라, 자료 수집과 비판적 독서, 토론 등의 과정을 거쳐 내용을 풍부화하는데, 이것이 바로 상호텍스트적 지식을 얻는 과정이라고 할 수 있다. 이러한 상호텍스트적 지식은 개인적이고 일상적인 주제로 글을 써야 하는 초급에서보다 전문적이고 사회적인 주제를 다루어야 하는 고급 수준의 학습자들의 글쓰기에서 그 비중이 커진다. 초급에서와 달리 고급 수준의 글쓰기 주제는 ‘기존 지식’으로는 해결하기 어려운 논의의 수준을 담고 있기 때문이다.

마지막으로 지식통합 지식은 지식들 간의 통합에 관련된 지식이다. 앞서 대개의 글에서 필자는 외부로부터 ‘상호텍스트적 지식’을 얻어 이를 글 속에 녹여내고자 한다고 하였는데, 지식통합 지식은 바로 이 외부의 지식을 자신을 중심으로 어떻게 변형하고, 구조화하고, 통합할 것인가에 관한 것이다. 따라서 이 지식통합 지식이 부족하다면, 글의 논리나 내용 체계에 문제가 생길 수 있다. 지식통합 지식에 대한 설정은 내용 지식을

3) 상호텍스트성은 Kristeva(1976)에서 처음 사용된 문학 이론의 용어이다. Kristeva는 “주어진 텍스트의 공간에서 다른 텍스트에서 나온 여러 발화가 서로 교차하고 중화된다”고 하여 글의 상호텍스트성에 대해서 논하였다 (Spivey, 1997;329). 이에 따르면, 텍스트의 내용은 외부와 구어적, 문어적 의사소통을 통해 외부의 지식을 변형하고, 구조화하고, 결합하고, 종합하여 이루어낸 결과물이라고 할 수 있는 것이다.

명제적인 지식으로서만 다루어 왔던 관점에서 벗어나게 해 준다. 지식통합 지식은 필자가 자신의 생각을 중심으로 외부의 지식을 수집, 선별, 재구성하고 이를 관계 짓고 통합하여 새로운 텍스트를 만드는 것에 관련된 절차적인 지식이기 때문이다.

고급 수준의 한국어 쓰기 교육에서 내용 지식과 관련하여 본질적으로 다룰 수 있는 것은 주로 지식통합 지식과 관련된 것이어야 한다고 본다. 말하자면 필자가 이미 가지고 있는 세상에 대한 지식인 기존 지식을 확장시키는 것, 또는 상호텍스트적 지식을 제공하는 것⁴⁾은 내용 교과가 아닌 언어 교과의 교사가 주되게 담당해야 할 것이라고 보기 어렵다. 언어 수업에서 할 수 있는 것은 바로 기존 지식과 상호텍스트적 지식, 또는 상호텍스트적 지식들 간의 관계를 논리적으로 통합하는 능력인 지식통합 지식에 집중되어 있다. 이 지식통합 지식의 교육을 통해서 학생들은 새로운 글을 쓸 때 자신이 가지고 있는 지식에 새로운 지식을 그저 기계적으로 엮는 것이 아니라, 자신의 생각에 새로운 지식을 잘 ‘버무려’ 자신만의 독창적인 글을 쓸 수 있게 될 것이다.

그렇다면 이 ‘지식통합 지식’을 어떻게 발달시킬 것인가? 김정숙(2009;32)에서는 내용 지식의 구성 능력을 길러 주기 위한 방법으로서, “하나의 글쓰기 과제를 해결하는 데 도움이 되는 여러 개의 유관 텍스트를 제시하고 한편으로는 학습자에게도 스스로 자료를 찾을 수 있는 기회를 부여하여, 글을 쓰는 데 필요한 상호텍스트적 지식을 얻을 수 있도록 해야” 하며, “학습자들이 취득한 정보를 통합 구조화하고 이에 대해 비판적으로 검토하거나 이를 바탕을 추론하는 과정 등을 거쳐 지식통합 지식을 갖출 수 있도록 하고, 이를 이용해 자신만의 독창적 텍스트를 구성할 수 있도록 교육하는 것이 필요하다”고 하였는데, 본고에서는 이러한

4) 물론 언어 교사는 특정한 주제에 대해 글을 부과할 때 학생들의 부족한 지식을 보충해 주기 위해 새로운 정보를 담고 있는 글을 제시해 주는 일을 하지만, 이는 새로운 정보 자체를 가르치기 위한 행위는 아닌 것이다.

과정을 담고 있는 활동을 통칭하여 ‘담화통합’이라고 부를 것이다.

담화통합이란 “필자들이 여러 텍스트를 읽고 그 텍스트에 관련된 자신의 텍스트를 생산하는 과정(Spivey, 1997;244)”을 말하는 것이다. Spivey & King(1989), Spivey(1991, 1997)에서는 담화통합과 관련된 일련의 연구들을 진행하였는데⁵⁾, 이들 연구를 통해서 글을 쓰는 사람은 다른 사람의 텍스트를 참고하고 이용하지만, 그와는 다른 독창적인 글을 써낸다는 것을 보여주었다. 이렇듯 필자는 외부의 글을 통해 상호텍스트적 지식을 얻으며, 지식통합 지식을 바탕으로 하여 이 상호텍스트적 지식과 자신의 기존 지식을 관련짓고, 위계화하고, 구조화한다. 따라서 이러한 담화통합을 고급 학습자 대상의 쓰기 교육에 반영한다면 언어교육에서 주되게 익혀야 할 내용 지식인 지식통합 지식을 발달시킬 수 있을 것이다.

고급 학습자들의 작문에서는 내용 지식 중에서도 외부에서 얻게 되는 상호텍스트적 지식, 그리고 새로운 지식과 기존의 지식을 논리적이고 균형적으로 연계하고 구조화하는 데 필요한 지식통합 지식이 중요하게 여겨진다. 본고에서는 이러한 내용 지식의 교육을 위해 다양한 외부의 자료를 바탕으로 그것과 관련된 자신의 독창적인 글을 생산하는 ‘담화통합’에 대한 교육이 매우 필요함을 제기하며, 실제 고급 학습자들의 담화통합 양상은 어떠한지에 대해서 살펴보고자 한다.

5) Spivey & King(1989)는 6, 8, 10학년 학생 각각 20명씩을 대상으로 하여 담화통합의 발달적 양상을 살펴보았는데, 고학년일수록 자료에서 더 많은 정보를 활용하는 것으로 나타났다. 또한 읽기 성취도가 높은 학생들일수록 정보를 연관 짓고 조직하는 능력이 뛰어난 것을 알 수 있었다. Spivey(1991)은 30명의 학생으로 하여금 ‘낙지’와 ‘오징어’에 대한 글을 읽고 이 둘을 비교하는 글을 쓰게 하여 비교의 글에서의 담화통합의 양상을 살펴보았으며, Spivey(1997)는 대학생들에게 아르마딜로라는 동물에 대한 자료를 이용하여 글을 쓰게 한 후 그 양상을 살펴보았다.

2.2 담화통합의 교육

이러한 담화통합의 교육은 다양한 자료를 읽게 하고, 이를 바탕으로 자신의 글을 쓰게 한다는 점에서 ‘읽기 쓰기 통합 교육’의 일종이라고 할 수 있다. 지금까지 읽기 쓰기 통합 교육의 필요성을 주장하는 논문들은 여럿 찾을 수 있는데, 김지영(2004), 김정숙(2007), 이성희(2008), 김정숙(2009), 최은지(2009), 이준호(2011)가 있다.

김지영(2004)는 학습자들의 담화능력 배양을 위해서는 담화와 텍스트의 구조와 특징에 초점을 둔 활동이 필요함을 주장하고 텍스트의 구조와 특징에 초점을 둔 읽기 쓰기 통합 활동을 제안하였다. 이 연구는 읽기와 쓰기의 통합 교육을 맥락 지식을 배우고 익히는 데 효율적으로 활용할 수 있다고 보고 그 구체적인 과제들을 실제로 구성하여 제안하였다.

김정숙(2007)은 학문 목적 학습자들을 위한 학술 보고서 쓰기 지도에 있어 읽기와 쓰기의 통합 교육을 제안하였다. 이 연구는 읽기 쓰기 통합 교육은 본질적으로 기술 통합적인 언어 사용을 잘 보여줄 수 있을 뿐만 아니라 문어의 격식과 특성을 익혀 이를 적절하게 쓸 수 있는 능력을 기르는 데 효과적이라는 점을 들어 통합 교육의 필요성을 주장하였다. 특히 보고서의 경우 문어다운 격식을 갖추고, 보고서의 전개 구조나 수사적 특성을 갖춘 글을 쓸 수 있도록 하기 위해서는 읽기와의 연계를 통한 쓰기 교육이 중요하다고 강조하였다. 이 연구에서는 이에 따라 ‘관찰 및 발견 단계, 학습 단계, 생성 단계’로 구성된 읽기 쓰기 통합 학술 보고서 쓰기 수업을 실시한 다음 그 효과를 검증하였다.

이 두 연구는 읽기 쓰기 통합 교육이 한국어 담화공동체가 가지고 있는 담화 구조와 격식의 학습에 효율적이라는 것에 초점을 맞추고 있다는 공통점이 있다. 즉 맥락 지식⁶⁾의 신장에 중점을 둔 읽기 쓰기 통합 교육

6) 앞선 <표 1>에서도 언급하였듯이, 맥락 지식은 ‘텍스트가 읽혀질 사회적 맥

을 주장하고 있는 것이다. 그러나 읽기 쓰기 통합 교육은 맥락 지식 신장을 위해서뿐만 아니라 다양한 목적을 가지고 활용될 수 있다.

이성희(2008)는 이러한 읽기 쓰기 통합 교육의 다양한 활용 가능성을 제기한 연구라고 할 수 있다. 이 연구에서는 읽기 쓰기 통합 교육의 다양하고 체계적인 활용 방법이 고안되어야 할 것이라고 주장하면서, 읽기 자료에 대한 감상이나 모방 차원의 쓰기뿐만 아니라, 읽기 자료의 구조적, 화용론적인 활용, 읽기 자료를 활용하여 조직적으로 이해한 결과를 쓰기와 통합하는 활동 등이 가능하다고 주장하였다.

‘담화통합’의 교육은 이성희(2008)에서 열거한 다양한 읽기 쓰기 통합 활동 중에서도 ‘읽기 자료의 내용을 이해하고 이를 조직적으로 쓰기에 통합하는 활동’에 가깝다고 할 수 있다. 담화통합은 맥락 지식의 신장을 위한 읽기 쓰기 통합 교육을 주장한 김지영(2004), 김정숙(2007)과는 달리, 내용 지식 특히 지식통합 지식에 초점을 두고 읽기와 쓰기의 연계를 시도하는 것이다. 본 연구에서와 같이 내용 지식의 신장을 위한 읽기 쓰기 통합 교육을 주장한 연구로는 김정숙(2009), 최은지(2009), 이준호(2011)가 있다.

김정숙(2009)에서는 학문 목적 학습자들의 내용 지식 구성 능력을 길러 주기 위해 여러 텍스트들을 이용해 글의 내용을 언어 나가는 과정을 활동으로 제시하는 것이 필요하다고 하면서 그 실제 수업 예를 보여주고 있다.

최은지(2009;74)는 상호텍스트성 획득을 위한 담화통합의 학습을 주장하였다. 이 연구에서는 학생들에게 주제와 관련된 다양한 자료를 제시하고 학생들이 이 자료를 바탕으로 새로운 독창적인 글을 구성하는 담화통

락에 대한 지식’을 말한다. 학습자들은 글을 쓸 때 이 글이 누구에 의해, 어떠한 상황에서 읽혀질 것인지를 생각하고, 그에 맞게 글을 써야 한다. 따라서 글이 읽혀지는 담화공동체의 특성과 격식을 이해하고 이에 맞게 글을 써 나가는 능력이 필요한데, 이것이 바로 맥락 지식이다.

합 활동을 통해 외부의 자료들이 어떻게 관련되는지, 또 필자의 견해를 중심으로 그 정보들이 어떻게 통합될 수 있는지에 대한 절차적인 능력을 학습할 수 있을 것이라고 하였다.

또한 이준호(2011)는 학문 목적 학습자들에게 부과되는 쓰기 상황에서는 자료를 이해하고 활용하는 능력이 크게 요구된다고 주장하면서, 이러한 능력을 기르기 위해서는 쓰기만을 따로 교육하는 것이 아니라, 읽기와 쓰기를 함께 교육해야 한다고 하였다. 이 연구에서는 이를 위해 ‘읽은 후 쓰기 과제’를 제시하였고, 읽은 후 쓰기 과제의 수행 단계와 각 단계에서의 수행 전략을 제시하고 있다. 비록 이 연구에서 ‘내용 지식’에 관한 직접적인 언급이 있는 것은 아니나, 쓰기를 위한 읽기에서 정보를 수집, 선택하고, 그에 대한 자신의 견해를 정하는 단계와 전략을 강조했다. 이는 점을 보았을 때, 내용 지식의 신장과 관련하여 읽기, 쓰기 통합 교육을 주장하고 있는 것으로 포괄할 수 있다.

이렇듯 담화통합 교육은 한국어 담화공동체의 구조와 격식에 대한 학습보다는 자료의 통합을 통한 새로운 내용의 구성 능력을 학습하는 것에 중점을 둔 활동이라고 할 수 있다.

비록 많은 연구들이 담화통합 교육의 효용성을 학문 목적의 학습자들에게서 찾고 있지만, 담화통합 활동을 통한 지식통합 지식의 단련은 비단 학문 목적의 학습자들에게만 필요한 능력이라고 보기 힘들다. 외부 자료의 활용 능력은 그 양과 깊이의 차이는 있겠지만, 고급 수준 글쓰기에서도 여전히 시도되어야 하고 발달시켜야 하는 능력이기 때문이다. 이에 본 연구에서는 고급 수준 학습자들을 대상으로 하여 이들이 보이는 담화통합의 양상을 살펴보고 문제점을 찾아보도록 한다.

3. 연구 방법

3.1 연구 대상

본 연구의 담화통합 활동에 참여한 학습자는 총 9명이며, 모두 A대학교 부설 한국어교육기관의 6급 과정에서 공부하고 있는 고급 학습자이다. A대학교 부설 한국어교육기관의 도움을 받아, 그 기관의 6급 과정 학생들에게 연구의 절차를 설명하고 연구에 참여할 지원자를 모집하였다. 본 연구에 참여한 연구 대상에 대한 기본적인 정보를 보이면 다음과 같다.

<표 3> 연구 대상의 기본 정보

| 대상자 | 국적 | 연령 | 수준 | 대상자 | 국적 | 연령 | 수준 |
|-------|----|----|----|-------|----|----|----|
| 학습자 1 | 중국 | 30 | 고급 | 학습자 6 | 일본 | 38 | 고급 |
| 학습자 2 | 일본 | 30 | 고급 | 학습자 7 | 중국 | 24 | 고급 |
| 학습자 3 | 중국 | 25 | 고급 | 학습자 8 | 중국 | 29 | 고급 |
| 학습자 4 | 중국 | 25 | 고급 | 학습자 9 | 중국 | 23 | 고급 |
| 학습자 5 | 중국 | 25 | 고급 | | | | |

3.2. 연구 절차

본 연구에서는 학습자들의 담화통합 양상을 살펴보고자 하므로, 9명의 참여 학습자들에게 두 편의 입력 텍스트를 주고 이 글들을 통합하여 새로운 글을 써 보도록 하였다. 입력 텍스트는 각각 ‘다람쥐’와 ‘청설모’의 생태에 관한 설명문이었으며, 학습자들로 하여금 이 두 글을 통합하여 ‘다람쥐’와 ‘청설모’를 비교하는 글을 쓰게 하였다.

우선 참가자들이 ‘다람쥐’와 ‘청설모’에 대해 가지고 있는 기존 지식을 활성화할 수 있도록 다람쥐와 청설모의 사진을 주고 알고 있는 것을 떠

올려보게 하였다. 다음으로 참가자들에게 앞으로 쓰게 될 글을 위한 자료로서 ‘다람쥐’와 ‘청설모’의 생태에 관한 설명문 두 편을 입력 텍스트로 주고 읽어 보게 하였는데, 그 내용 구조를 보이면 다음과 같다. ([부록] 참고.)

<표 4> 통합할 글의 내용 구조

| 다람쥐 | | 청설모 | |
|-----------|--|---------|---|
| 내용 | 세부 내용 | 내용 | 세부 내용 |
| 명칭 | - 상위 분류명 - 또다른 명칭 | 명칭 및 특징 | - 상위 분류명 - 또다른 명칭 - 주된 특징 |
| 생김새 | - 길이(몸, 꼬리, 다리, 귀) - 꼬리의 모습 - 뺨의 모습과 기능 - 눈의 모습 - 귀의 모습 - 몸의 색깔과 모습 - 얼굴의 모습 - 몸 아랫부분의 모습 | 생김새 | - 등의 모습 - 꼬리의 모습 - 귀의 모습 - 몸의 모습 - 다리, 귀, 꼬리의 색 - 몸 아랫부분의 모습 - 길이(몸)와 몸무게 |
| 서식지와 보금자리 | - 서식지 - 보금자리 | 보금자리 | |
| | | 먹이 | - 먹이의 종류 - 먹이의 보관 습성 |
| 시기별 생활 | - 겨울 준비 - 겨울잠 - 번식기(번식 시기, 번식 횟수, 임신 기간, 1회의 새끼 수) | 시기별 생활 | - 겨울 준비 - 번식기(번식 시기, 임신 기간, 번식 횟수, 1회의 새끼 수) |
| 사람들의 인식 | | | |
| | | 천적 | |

위에서처럼 두 편의 글은 내용 구조 상 유사한 면도 있었지만, 차이점도 있다. ‘다람쥐’에 관한 글은 ‘명칭, 생김새, 서식지와 보금자리, 시기별 생활, 사람들의 인식’의 순서로 내용이 구성되어 있으며, ‘청설모’에

관한 글은 ‘명칭 및 특징, 생김새, 보금자리, 먹이, 시기별 생활, 천적’과 같은 순서로 이루어져 있다. 대체로 내용의 구조가 유사하나, 일부의 정보는 두 글 중 하나에만 포함되어 있다. 예를 들어, ‘먹이’에 관한 정보와 ‘천적’에 관한 정보는 ‘청설모’에 관한 글에는 포함되어 있지만, ‘다람쥐’에 관한 글에는 포함되어 있지 않다. 또한 ‘사람들의 인식’에 대한 정보는 ‘다람쥐’에 관한 글에만 포함되어 있다. 이러한 두 글을 통합하여 새로운 글을 쓰기 위해서는 비교 대상이 되는 ‘다람쥐’와 ‘청설모’에 관한 정보를 통합할 뿐만 아니라, 정보의 균형을 이루게 하기 위해 해당 정보를 제외하거나 결여된 정보를 보충하는 등의 전략이 필요할 것이다.

세부적인 내용에 있어서도 다소간의 차이가 있었다. 예를 들어, 생김새에 관한 정보에서 ‘청설모’의 ‘몸무게’에 관한 정보는 글에 나타나 있지만, ‘다람쥐’의 ‘몸무게’에 관한 정보는 드러나 있지 않다. 그리고 ‘얼굴의 모습’에 관한 정보는 ‘다람쥐’에 관한 글에서만 제공되어 있다.

연구자는 학습자들이 글을 읽을 때 사전 사용이나 메모를 자유롭게 할 수 있도록 하였다. 이렇게 학습자들로 하여금 정보의 구조에 있어 유사성과 차이점을 동시에 가지고 있는 두 글을 읽게 한 후, 이들을 통합하여 다람쥐와 청설모를 비교하는 글을 쓰게 하였다. 이때 연구자는 학습자들이 쓰기에 착수한 시간을 기록하여 읽기와 쓰기에 시간을 어떻게 배분하고 있는지를 살폈다.

<표 5> 소요 시간

| | 읽기 소요 시간 | 쓰기 소요 시간 | 총 소요 시간 |
|-------|----------|----------|---------|
| 학습자 1 | 13분 | 68분 | 81분 |
| 학습자 2 | 18분 | 49분 | 67분 |
| 학습자 3 | 16분 | 43분 | 59분 |
| 학습자 4 | 17분 | 28분 | 45분 |
| 학습자 5 | 16분 | 30분 | 46분 |
| 학습자 6 | 16분 | 38분 | 54분 |
| 학습자 7 | 16분 | 40분 | 56분 |
| 학습자 8 | 19분 | 27분 | 46분 |
| 학습자 9 | 16분 | 31분 | 47분 |
| 평균 | 약 16분 | 약 39분 | 약 55분 |

학습자들은 읽기에는 평균적으로 16분가량을 소요하였으며, 글을 읽은 후 쓰기를 시작하여 쓰기를 마칠 때까지 걸린 시간은 평균적으로 39분가량이다. 이렇듯 학습자들은 대체로 읽기보다는 쓰기에 두 배 이상의 시간을 배분하고 있었다. 그런데 학생마다 총 소요 시간뿐만 아니라 읽기와 쓰기에의 시간 배분에 있어 편차가 큰 편이었는데 이는 학습자들이 각자 다른 전략을 구사하며 담화통합 활동을 해 나가고 있다는 것을 보여준다).

7) 특히 읽기에서 가장 적은 시간을 소요했던 학습자 1이 쓰기에는 68분의 가장 긴 시간을 소요하였으며, 읽기에서 가장 긴 시간을 소요했던 학습자 8이 쓰기에서는 가장 적은 시간을 소요하고 있다는 점은 특이하다. 이는 두 학습자가 서로 다른 전략을 구사하고 있다는 점 때문으로 보인다. 학습자 1의 경우는 빠른 시간 내에 읽기를 마치고, 앞으로 쓸 글에 맞추어 입력 텍스트의 내용을 다시 분석해 가면서 글을 쓰고 있는 것으로 보인다. 그러나 학습자 8은 최대한 읽기에 시간을 할애하며 내용을 꼼꼼하게 이해하고 이를 바탕으로 빠른 시간 내에 쓰기를 시도하고자 한 것으로 보인다. 결과적으로 두 학습자가 생산한 글은 내용의 결속성 측면에서 큰 차이를 보이고 있는데, 학습자 1이 생산한 글은 다람쥐와 청설모의 공통점과 차이점에 대한 필자 자신의 해석을 덧붙이는 등의 방식으로 결속성을 확보하고 있으나, 학습자 8이 생산한 글에서는 비교할 정보를 각각의 텍스트에서 옮겨 붙여 넣는 식으로 되어 있어 결속성을 확보하기 위한 노력이 부족해 보인다. 소요 시간을 통해 살펴보면, 학습자들은 읽은 내용을 자신이 쓸 글에 반영하기 위해서 각자 다른 전략

4. 분석 결과

4.1 내용 정보의 선별

학습자들이 생산한 글은 평균적으로 222어절 정도의 분량으로, 이는 앞서 읽은 두 개의 입력 텍스트와 비슷한 분량이다. 또한 대체로 학습자들이 생산한 글은 입력 텍스트의 정보를 활용하였기에 내용적으로 풍부하다는 인상을 주었다.

<표 6> 학습자 글에 포함된 세부 내용 정보의 양

| | 어절 수 | 세부 내용 정보 수 | | |
|---------------------|-------|------------|-----|------|
| | | 다람쥐 | 청설모 | 전체 |
| 학습자 1 | 216 | 8 | 9 | 17 |
| 학습자 2 | 248 | 7 | 10 | 17 |
| 학습자 3 | 277 | 14 | 12 | 26 |
| 학습자 4 ⁸⁾ | 183 | 6 | 3 | 9 |
| 학습자 5 | 164 | 7 | 9 | 16 |
| 학습자 6 | 170 | 10 | 7 | 17 |
| 학습자 7 | 226 | 9 | 10 | 19 |
| 학습자 8 | 266 | 8 | 11 | 20 |
| 학습자 9 | 252 | 10 | 11 | 22 |
| 평균 | 222.4 | 8.7 | 9.1 | 18.1 |

<표 4>의 내용 구조를 바탕으로 하여 학습자의 글에 포함된 세부 내용 정보의 수를 세어 보았을 때, <표 6>에서 볼 수 있듯 대체로 각각의 글에서 8-9개의 정보를 추출하여 자신의 글에 활용하고 있는 것을 알 수

을 펼치고 있는 것으로 보이며, 이러한 전략들이 결과적으로 생산한 글의 수준에 영향을 준 것으로 보인다.

- 8) 학습자 4의 글에는 다른 학습자에 비해 적은 정보가 포함되어 있다. 입력 글에서는 다람쥐와 청설모의 겉모습에 대한 세부적인 정보를 다양하게 제공하고 있는데, 이 학습자는 겉모습에 대한 정보를 많이 생략하여 상대적으로 포함된 세부내용 정보 수가 적게 나타났다.

있었다. 두 개의 입력 텍스트에서 각각 16개의 세부 내용 정보를 제공하고 있다는 것을 따져 보면, 학습자들은 이러한 입력 텍스트의 세부 내용 정보 중에서 반 이상을 선택하여 자신의 글의 내용으로서 활용하고 있는 것이다.

그런데 학습자들이 입력 텍스트의 정보 중 일부는 활용하고, 일부는 활용하지 않은 이유는 무엇일까? 이는 두 대상을 비교하는 글에서 두 대상에 대한 정보를 균형적으로 배치하기 위해서라고 할 수 있다. 다음은 학습자 7이 생산한 글 중 ‘명칭’과 ‘생김새’에 대한 부분에서 활용한 정보들을 정리한 것이다.

<표 7> 학습자 7의 글에서 활용된 정보

| 다람쥐 | | 청설모 | |
|-----|--|---------|---|
| 내용 | 세부 내용 | 내용 | 세부 내용 |
| 명칭 | - 상위 분류명 - 또 다른 명칭 | 명칭 및 특징 | - 상위 분류명 - 또 다른 명칭 |
| 생김새 | - 길이(몸) - 꼬리의 모습 - 몸의 색깔과 모습 - 몸 아랫부분의 모습 | 생김새 | - 길이(몸) - 꼬리의 모습 - 등의 모습 - 몸의 모습 - 몸 아랫부분의 모습 |

위에서 볼 수 있듯이, 학습자 7은 주어진 정보들의 균형을 맞추기 위해서, 두 대상에 모두 주어진 정보 항목을 선택하여 글에 포함시키고 있다. 그러나 두 대상 중 하나에 대해서만 주어진 정보 항목, 예를 들어 다람쥐의 ‘길이(꼬리, 다리, 귀)’, ‘뺨의 모습과 기능’, ‘얼굴의 모습’이나 청설모의 ‘귀의 모습’, ‘다리, 귀, 꼬리의 색’, ‘몸무게’와 같은 정보는 제외하였다. 이를 통해 학습자들은 입력 텍스트에 주어진 정보를 글의 목적에 맞게 선택적으로 활용하고자 하고 있다는 것을 알 수 있다.

그러나 학습자들은 다람쥐와 청설모에 대해 이미 알고 있었던 기존 지식은 전혀 사용하지 않고 있었다. 학습자들에게 입력 텍스트를 읽게 하

기 전에 다람쥐와 청설모의 사진을 보여주며 기존 지식을 활성화시킬 수 있도록 유도하였지만, 기존 지식을 글에 포함시키지는 못하고 있었다. 이는 입력 텍스트에서 주어진 정보가 풍부할 뿐만 아니라 대체로 정보 자체가 세부적이고 명료하여 그에 대응할 만한 기존 지식을 활용하지 못하고 있는 것으로 보인다.

그런데 학습자들이 입력 텍스트에서 선택한 정보 중에는 불충분한 이 해로 정보를 잘못 선택하는 경우도 눈에 띈다.

다음으로, 청설모와 다람쥐의 살기환경도 다르다. 청설모는 나무구멍에 집을 짓거나 큰나무 줄기나 마른 나뭇가지 사이에 까치집 모양으로 집을 짓는데 다람쥐는 울창한 침엽수림이며, 활엽수림 또는 암석이 많은 돌담 같은 곳에서도 산다.

<학습자 5>

위에서 학습자 5는 청설모와 다람쥐의 “살기 환경”에 대해 비교하고 있다. 다람쥐에 관한 입력 텍스트에서는 “주된 서식지는 울창한 침엽수림이며, 활엽수림 또는 암석이 많은 돌담 같은 곳에서도 산다”는 ‘서식지’에 대한 정보와 “땅 속에 굴을 파고 보금자리를 만들며……”와 같은 ‘보금자리’에 정보가 주어져 있었으며, 청설모에 대한 입력 텍스트에서는 “나무 구멍에 집을 짓거나 큰 나무 줄기나 마른 나뭇가지 사이에 까치집 모양으로 집을 짓”는다는 ‘보금자리’에 대한 정보만 주어져 있다. 그런데 학습자 5는 ‘서식지’에 대한 정보와 ‘보금자리’에 대한 정보를 구분하지 못하여 청설모의 ‘보금자리’와 다람쥐의 ‘서식지’에 대한 정보를 비교하고 있었다.

이와 같이, 학습자들은 주어진 입력 텍스트에서 목적에 맞게 정보를 선별하여 자신의 글에 활용하고 있었다. 그러나 자신이 가지고 있는 기존 지식은 전혀 활용하지 않았으며, 입력 텍스트의 내용을 잘못 이해하여 잘못된 활용을 하는 경우도 눈에 띄었다. 특히 학습자들이 기존 지식

을 활용하지 못하는 것은 학습자들이 기존 지식과 상호텍스트적인 지식을 통합하는 전략에 익숙하지 않다는 것을 보여주므로 이에 대한 교육이 필요하다.

4.2 내용의 조직과 배열

모든 학습자들은 ‘생김새’, ‘보금자리’, ‘습성’ 등과 같은 특정한 항목을 중심으로 다람쥐와 청설모를 비교하는 구조의 글을 쓰고 있다. 이러한 구조로 두 대상을 비교하기 위해서는 두 대상에 대한 정보가 균형을 이루도록 하는 것이 중요하다. 이에 앞서 4.1에서 살펴보았듯이 학습자들은 정보의 균형을 맞추기 위해 입력 텍스트로부터 정보를 선별하는 데에서부터 노력을 기울이고 있었다. 이러한 노력은 내용 정보를 배열하여 조직하는 데에서도 나타나고 있었다.

다람쥐는 울창한 침엽수림이며, 활엽수림 또는 압석이 많이 들담 같은 곳에서 산다. 땅속에 굴을 파고 보금자리를 만든다. 1,2개의 식물 저장 창고를 만들어서 보금자리와의 통로를 통하여 자유롭게 다닌다. 청설모는 나무 구멍에 집을 짓거나 큰 나무 줄기나 마른 나뭇가지 사이에 까치집 모양을 집을 짓는다.

다람쥐는 보금자리에 가까운 곳에 1,2 개의 식물 저장 창고를 만들어서 보금자리와의 통로를 통하여 자유롭게 다닌다. 늦은 가을에는 식물저장창고에 열매를 저장하며 겨울을 위한 준비를 하는데, 뺨에 있는 주머니를 이용하며 한번에 5~8g씩 운반한다. 청설모는 소나무 같은 바늘잎나무의 씨를 비롯해서 각종 나무 씨를 먹는데 잣송이를 제일 좋아한다. 딱정벌레와 새의 알, 새끼등을 먹기도 한다. 청설모는 가을에 나무 밑이나, 그루터기 돌 틈 따위에 먹이를 묻어두고 먹이가 부족할 때 찾아 먹는 습성이 있지만 건망증이 심해서 절반도 채 찾아 먹지 못하는 경우가 있다. 그러면 남은 먹이 중에는 싹이 터 자라는 것이 생긴다.

<학습자 3>

위의 학습자 3의 글에서는 다람쥐와 청설모의 ‘보금자리’에 대한 정보와 ‘먹이의 보관 습성’에 관한 정보를 비교하고 있다. 위에서 ‘1,2개의 식

물 저장 창고를 만들어서 보금자리와의 통로를 통하여 자유롭게 다닌다'는 부분에 가운데 줄이 그어진 것은 학습자가 애초에 쓴 내용을 지운 흔적이다. 다람쥐에 관한 입력 텍스트에서 해당 내용이 '보금자리'와 관련된 서술과 함께 제시되어 있어서인지 학습자는 입력 텍스트에서 주어진 문장을 그대로 옮겨 써 놓았다가 이것이 '보금자리'에 대한 정보보다는 '먹이의 보관 습성'에 관한 정보에 포함되는 것이 더 좋겠다는 판단을 하였던 것으로 보인다. 따라서 '1,2개의 식물 저장 창고를 만들어서 보금자리와의 통로를 통하여 자유롭게 다닌다'는 서술은 '먹이의 보관 습성'에 관해 서술하는 문단으로 옮겨지게 되었다.

그러나 이러한 노력에도 불구하고 결국 학습자 3이 쓴 글의 두 번째 문단에서는 정보의 균형을 이루는 데에 있어 실패하는 모습을 볼 수 있다. '먹이의 보관 습성'에 관해 서술하는 부분인 두 번째 문단에서는 다람쥐에 관해서는 '저장 방식', '운반 방법'에 관한 정보를, 청설모에 관해서는 '먹이의 종류', '저장 방식', '건망증'과 관련된 정보를 제공하고 있다. 그러나 '저장 방식'을 제외한 나머지 정보에 대해서는 두 대상에 대한 균형적인 정보 제공이 이루어지고 있지 않다. 즉 다람쥐에 대한 '운반 방법', 청설모에 대한 '먹이의 종류', '건망증'과 같은 정보가 불균형을 이루고 있는 것이다.

이렇게 정보를 균형적으로 배치하는 것에 실패하는 양상은 비교적 많은 균형적인 정보가 제공된 '생김새' 관련 내용을 제외한 나머지 부분에서 대부분 나타나고 있었다. 즉 두 대상에 대해 균형적인 정보가 빈약한 경우에는, 균형적인 정보만을 선별하여 활용하기보다는 '운반 방법', '먹이의 종류', '건망증'과 같은 불균형적인 정보를 과잉 활용하고 있는 것이다.

정보가 불균형적으로 주어졌을 때, 그 정보를 글에서 제외하는 방법 외에 택할 수 있는 더 좋은 방법은 학습자의 기존 지식이나 추론을 통해 결핍된 정보를 보충하는 방법일 것이다. 예를 들어, '먹이의 종류'에 관

한 정보가 청설모에 대해서만 주어져 있어 균형적인 정보 서술이 어렵다면, 다람쥐의 ‘먹이’에 대한 자신의 기존 지식을 이용하여 이를 보충하고자 노력할 수도 있었을 것이다. 그러나 모든 학습자들은 자신의 기존 지식을 전혀 활용하지 않고 있었다. 또는 추론을 통해 불균형적인 정보를 보충할 수도 있는데, 일부를 제외한 대부분의 학습자들이 추론을 통한 정보 보충을 시도하지 않고 있었다. 추론을 통해 정보를 보충하고자 한 경우라도 추론의 내용이 빈약하여 문제를 제대로 해결하지 못하고 있다.

하지만 청설모는 겨울잠을 자지 않고 보통 2월 초 번식하며 임신 기간은 약 35일이며 연 2회 한 배에 3~6마리의 새끼를 낳는다.

또한 사람들이 다람쥐를 말하면 항상 귀엽고 사랑스러운 동물이라고 생각한다. 청설모라면 그렇게 생각하지 않은 것 같다.

<학습자 7>

위의 밑줄 친 부분은 학습자 7이 불균형적인 정보를 보충하기 위해 추론을 시도한 내용이다. ‘사람들의 인식’에 대한 정보는 ‘다람쥐’에 관한 입력 텍스트에서만 제공되고, ‘청설모’에 관한 입력 텍스트에서는 제공되어 있지 않다. 학습자 7은 이러한 정보 결함을 보충하기 위해서 ‘청설모’에 대한 사람들의 인식을 추론하고 있지만 그 내용이 빈약하여 효과적인 정보 보충이 이루어졌다고 보기 힘들다. 사실 입력 텍스트 안에는 이러한 추론의 근거로 활용할 수 있는 정보⁹⁾들이 있었음에도 불구하고 이를 이용하지 못하고 있는 것이다.

이상과 같이 학습자들은 주어진 정보가 두 대상에 대해 균형 있게 제시되어 있다면 정보의 위치를 바꾸면서까지 균형적인 서술을 위해 노력하고 있다. 그러나 주어진 정보가 두 대상 중 하나에만 해당되어 불균형

9) 입력 텍스트에는 ‘청설모의 크기가 다람쥐보다 크다’는 점, ‘새의 알, 새끼 등을 먹기도 한다’는 점 등 ‘사람들이 청설모를 귀엽고 사랑스러운 동물이라고 생각하지 않는다’는 추론을 뒷받침할 수 있는 내용들이 들어 있었다.

하게 제시되어 있는 경우에는, 그 정보를 제외하거나 결합된 한쪽 정보를 기존 지식 또는 추론을 통해 보충하여 균형적인 서술을 시도해야 하는데, 그에 있어서 미숙한 모습을 보이고 있는 것이다.

4.3 내용의 결속

몸길이 16.5cm, 꼬리 길이 10.3cm, 뒷다리 길이 3.5cm, 귀길이 1.8cm으로 작고 귀여운 다람쥐에 비해 청설모는 몸길이 25cm, 모무게 300g, 그리고 꼬리에 털이 많으며 귀 끝에도 약 3센티미터 길이의 털이 나 있어 전체적으로 크다. 다람쥐의 몸은 붉은 빛을 띤 갈색이며 등 뒤에는 5개의 암흑색 줄무늬가 있다. 몸 아랫부분은 깨끗한 백색이며 눈은 크고 흑색이다. 무늬가 많은 다람쥐에 비해 청설모는 지극히 단순하다. 청설모의 몸은 회색을 띤 갈색이고 꼬리는 검은색을 띠며 몸 아랫면은 흰색이다. 온 몸에 줄무늬가 펼쳐지는 것이 다람쥐의 특징이라고 말한다면 청설모의 특징은 귀과 꼬리의 긴 털이라고 말할 수 있다. 외모만으로도 많이 다르지만 다람쥐와 청설모가 더 확실히 다른 점은 무엇보다도 습성이다. 다람쥐는 겨울잠을 취하지만 청설모는 겨울잠이 없다. 그래서 다람쥐는 땅 속에 굴을 파 보금자리를 만들며 겨울잠에 대비하기 위해 보금자리 근처에 식물저장창고를 만든다. (하략)

<학습자 1>

위의 학습자 1의 글 중 다람쥐와 청설모의 겉모습과 습성을 비교하는 부분이다. 비록 이 학습자의 글은 균형적으로 내용 항목을 배치하는 것에는 실패하고 있으나, 밑줄 친 부분에서 볼 수 있듯이 정보에 대한 자신의 해석을 글에 담아 내용의 결속성을 확보하기 위해 노력하고 있다. 즉 이 글에서는 정보를 단순히 나열하는 것이 아니라, 학습자 자신이 두 개의 입력 텍스트에서 얻은 정보를 종합하여 자신의 관점에서 해석하였으며, 이러한 자신의 해석을 글에 녹여 내어 두 대상의 대조점을 효과적으로 강조하고 있다.

그러나 위의 학습자 1의 글과는 달리, 대부분의 글들은 정보를 단순히 나열하는 방식으로 글을 써 나가고 있어 글의 결속성이 강하지 않다.

그런데 다람쥐의 꼬리가 청설모에 비해 짧고 귀 길어도 작다. 그리고 다람쥐는 몸이 붉은 빛을 띤 갈색이며 등 뒤에는 5개의 암흑색 줄무늬가 있다. 또한 눈이 크고 흑색이며 귀가 짧다. 눈썹 위에는 코끝에서 시작한 흰 줄무늬가 있고 뺨에서 귀밑까지도 흰 줄무늬가 있다. 몸의 아랫부분은 깨끗한 백색이다. 청설모의 몸은 회색을 띤 갈색이고 등에는 부드럽고 짧은 털이 나 있다. 또한 귀 끝에 약 3센티미터 길이의 털이 나 있다. 네 다리와 귀의 긴 털, 꼬리는 검은색을 띤다. 다람쥐는 몸길이 16.5cm이지만 청서는 몸통 길이는 25cm이다. 그리고 다람쥐는 땅 속에 굴을 파고 보금자리를 만들며 늦은 가을에는 그에게 가까운 곳에 식물 저장 창고를 만들어서 보금자리와의 통로를 통하여 자유롭게 다닌다. (하락)

<학습자 9>

위의 학습자 9의 글은 앞서 살펴본 학습자 1의 글과는 달리, 정보를 단순 나열하고 있을 뿐 다람쥐와 청설모의 공통점과 차이점에 대한 필자의 해석을 담고 있지 않다. 게다가 밑줄 친 부분은 입력 텍스트의 문장을 아무런 변형 없이 그대로 옮겨 쓴 문장¹⁰⁾들이다. 학습자 9를 비롯한 대부분의 학습자들은 이렇듯 입력 텍스트를 통해 얻은 정보를 자신의 언어로서 재구성하고 표현하기보다는 그 문장들을 그대로 옮겨 정보를 단순 나열하고 있었다.

대부분의 학습자들은 주어진 정보를 자신의 관점에서 해석하고, 자신의 표현으로 서술하는 데에 익숙하지 않다는 것을 알 수 있다. 따라서 외부에서 얻은 정보를 자신의 관점에서 해석하여 표현하게 하는 교육이 필요하다고 할 수 있다. 이와 함께 다른 사람이 쓴 글의 문장을 그대로 옮겨 적는 행위로 인한 윤리적 문제를 강조할 필요가 있다.

10) 이렇듯 입력 텍스트의 문장을 변형 없이 그대로 옮겨 쓰는 것은 표절 행위로 간주될 수 있는 문제이다. 이윤진(2011;175)에서는 외국인 유학생 42명을 대상으로 한 간단한 조사 결과, 과반수가 넘는 학생들이 ‘기존 자료의 조합 및 짜깁기’를 포함한 글쓰기 윤리 위반 경험을 해 본 적이 있다고 답했다고 보고하며 글쓰기 윤리 교육의 중요성을 강조하고 있다. 본 연구에 참여한 고급 학습자들의 경우, 읽은 텍스트의 문장을 그대로 사용하는 일이 매우 흔하게 나타나고 있었음을 보았을 때, 이로 인한 윤리적 문제에 대한 인식이 매우 부족한 것으로 보인다.

5. 결론

본 연구는 9명의 고급 한국어 학습자들을 대상으로 담화통합 활동을 하게 한 후, 학습자들이 담화통합 활동을 통해 생산한 결과물을 분석하여 학습자들의 담화통합 양상을 살펴보고자 하였다. 담화통합이란 읽기 쓰기 연계 활동 중 하나로서, 두 개 이상의 텍스트를 읽고 이를 바탕으로 하여 자신의 텍스트를 생산하는 과정이다.

학습자들에게 ‘다람쥐’와 ‘청설모’에 관한 두 개의 입력 텍스트를 읽게 하고, 이를 바탕으로 ‘다람쥐’와 ‘청설모’를 비교하는 글을 쓰게 한 후 그 결과물을 내용 정보의 선별, 내용의 조직과 배열, 내용의 결속의 측면에서 분석하였다. 그 결과, 학습자들은 입력 텍스트에서 주어진 다양한 정보를 ‘비교’라는 글의 목적에 맞게 선별하여 활용하고 있었으며, 주어진 정보를 가지고 비교를 행함에 있어 ‘다람쥐’와 ‘청설모’의 특성에 대해 균형적인 정보를 제시하기 위해 노력하고 있었다. 이는 학습자들이 ‘비교’를 목적으로 하는 글의 특성과 구조를 이미 잘 이해하고 있다는 것을 보여준다.

그러나 두 대상에 대해 균형적인 정보가 빈약한 경우에는, 두 대상에 대한 논리적인 비교 서술에 실패하고 있었다. 비교 서술을 위해서는, 한 쪽에만 있는 정보는 제외하거나, 한쪽에 결함된 정보를 기존 지식이나 추론을 통해 보충해야 하지만 학습자들은 이러한 쓰기 전략에 있어 모두 미숙한 모습을 보였다. 특히 균형적인 정보가 빈약한 상황에서는 한쪽에 결함되어 있는 정보를 보충하는 것이 가장 좋은 해결책이지만, 학습자들은 이를 전혀 시도하지 못하고 있거나 시도하더라도 매우 미숙한 모습을 보이고 있었다.

또한 대부분의 학습자들이 입력 텍스트에서 얻은 정보를 단순히 나열하고 있어 글을 결속성 있게 서술하지 못하고 있었다. 비교의 글에서는 비교하는 두 대상의 공통점과 차이점을 종합하고 해석하여 서술함으로

써 내용의 결속성을 확보해야 함에도 불구하고 학습자들은 각각의 특성을 단순 나열하고 있는 것이다. 게다가 이렇게 단순 나열한 내용들이 입력 텍스트의 문장을 아무런 변형 없이 그대로 옮겨 온 것이 많아 표절의 문제로도 이어지고 있다.

이상과 같이 학습자의 담화통합 결과물을 분석한 결과, 학습자들은 외부의 자료에서 상호텍스트적 지식을 얻어 이를 자신이 생산할 글에 포함될 정보로서 활용하고자 하고 있었다. 그러나 그 정보들을 서로 관련짓고, 자신의 기존 지식을 바탕으로 하여 해석하고 통합하는 지식통합 지식의 활용에 있어서는 미숙한 양상을 보이고 있었다.

본 연구의 결과, 외부의 지식들을 서로 관련짓고, 위계화하고, 구조화하는 것과 관련된 지식통합 지식을 발달을 꾀하기 위해서는 담화통합에 대한 체계적인 교육이 매우 필요하며, 담화통합의 교육 시 외부의 정보들을 논리적으로 제시하고 결속력 있게 구성하기 위한 다양한 전략들을 가르치는 데에 주안점을 두어야 한다는 것을 알 수 있었다.

<참고문헌>

- 김정숙(2007), 읽기·쓰기 활동을 통합한 학술 보고서 쓰기 지도 방안, <이중언어학> 33호, 이중언어학회, 35쪽~54쪽.
- 김정숙(2009), 내용 지식 구성을 위한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안, <한국어교육> 20-1호, 국제한국어교육학회., 23쪽~44쪽.
- 김지영(2004), 담화능력 배양을 위한 읽기·쓰기 통합 과제 개발 방안, <국제한국어교육학회 제 14차 국제학술대회 발표 자료집>, 국제한국어교육학회, 357쪽~377쪽.
- 박태호(2000), 장르 중심 작문 교육의 내용 체계와 교수·학습 원리 연구, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 서수현(2006), 글쓰기에서의 내용 지식에 대한 개념 규정, <국어교육> 121권, 한국어교육학회, 107쪽~128쪽.
- 이성희(2008), 한국어 교육에서의 읽기·쓰기 통합 교육 연구, <이중언어학> 37호, 이중언어학회, 113쪽~131쪽.
- 이윤진(2011), 학문 목적 한국어 학습자를 위한 윤리적 글쓰기 교육의 방향, <이중언어학> 45호, 이중언어학회, 167쪽~188쪽.
- 이준호(2011), 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 한 ‘읽은 후 쓰기 과제’ 연구, <한국어교육> 22-4호, 국제한국어교육학회, 83쪽~108쪽.
- 최은지(2009), 사회적 구성주의에 기반한 학문 목적 한국어 작문 교육 연구, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- Applebee, An, N.(1982). Writing and learning in school settings. In M. Nystrand(ed.) *What Writers Know*. NY: Academic Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R.(1981), A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32(4), 365~387.
- Spivey, N. N. (1997), *Constructivist metaphor : reading, writing, and the making of meaning*, Academic Press. (신헌재 외 번역, 박이정)
- Spivey, N. N & King, J. R. (1989), Readers as writers composing from sources, Technical Report 18, National Center for the Study of Writing.
- Tribble, C. (1997), *Writing*, Oxford University Press. (김지홍 번역, 범문사)

<부록>

다람쥐와 청설모

1. 다음은 ‘다람쥐’와 ‘청설모’의 사진입니다. 이 동물들에 대해 알고 있는 것이 있다면 생각해 보십시오.

<다람쥐>



출처: 한민족대백과사전

<청설모>



출처: 2012년 3월 4일 경향신문 포토뉴스

2. 다음은 각각 ‘다람쥐’와 ‘청설모’에 대해 설명한 글입니다. 두 개의 글을 잘 읽고 보고 ‘다람쥐’와 ‘청설모’에 대해 비교해 보십시오.

1) 다람쥐에 대해 설명하는 글을 읽어 보십시오.

다람쥐

다람쥐과에 속하는 동물로서, 원래는 날다람쥐, 줄무늬다람쥐, 하늘다람쥐를 총칭하는 말이다. 그러나 보통은 줄무늬다람쥐를 가리킨다. 한자어로는 울서(栗鼠)·산서(山鼠)·송서(松鼠)·화서(花鼠)라고 한다.

다람쥐는 몸길이 16.5cm, 꼬리 길이 10.3cm, 뒷다리 길이 3.5cm, 귀 길이 1.8cm로서 청서나 하늘다람쥐보다 훨씬 작고 귀엽다. 꼬리는 짧고, 털이 붓과 같이 뽁뽁하게 나 있다.

다람쥐는 뺨 속의 주머니가 잘 발달되어 먹이를 운반하기에 알맞다. 또한 눈이 크고 흑색이며, 귀가 짧다. 몸은 붉은 빛을 띤 갈색이며, 등 뒤에는 5개의 암흑색 줄무늬가 있다. 눈썹 위에는 코끝에서 시작한 흰 줄무늬가 있고, 뺨에서 귀밑까지도 흰 줄무늬가 있다. 몸의 아랫부분은 깨끗한 백색이다.

우리나라의 어느 지방에서나 볼 수 있는 동물로 주된 서식지는 울창한 침엽수림이며, 활엽수림 또는 암석이 많은 돌담 같은 곳에서도 산다. 땅 속에 굴을 파고 보금자리를 만들며, 보금자리에 가까운 곳에 1, 2개의 식물 저장 창고를 만들어서 보금자리와의 통로를 통하여 자유롭게 다닌다.

다람쥐는 늦은 가을에는 식물저장창고에 열매를 저장하여 겨울을 위한 준비를 하는데, 뺨에 있는 주머니를 이용하여 한 번에 5~8g씩 운반한다. 9월 하순경 평균기온이 8~10℃가 되면 겨울잠을 자기 시작하는데 완전한 겨울잠은 아니고, 바깥의 기온이 높아지면 깨어나, 저장하였던 먹이를 먹고 다시 잠을 자는 반수면 상태의 겨울잠이다. 3월 중순경 겨울잠에서 깨어난 다람쥐는 곧 교미하기 시작한다. 1년에 2회에 걸쳐 번식하며, 임신 기간은 24, 25일이고, 1회에 낳는 새끼는 4~8마리이다.

우리 민족에게 있어서 다람쥐는 작고 저 혼자 노는 동물로 인식되어 왔다. 그래서 같은 과정을 반복하고 발전이 없을 때는 ‘다람쥐 쳇바퀴 돌 듯 한다.’고 한다. 또 다람쥐는 작고 귀여운 사랑스러운 동물로 인식되어 왔는데, <산골짜기에 다람쥐>라는 동요는 작고 귀여운 다람쥐의 모습을 노래로 지은 것이다.

<출처: 한민족대백과사전 발췌수정>

2) 청설모에 대해 설명하는 글을 읽어 보십시오.

청설모

청설모는 다람쥐과의 동물로, 청서라고 하기도 합니다. 청설모는 주로 나무 위에서 생활을 하고 나무 사이를 건너다니기도 합니다. 이때 꼬리가 균형을 잡는 역할을 하는 건 다람쥐와 같습니다.

청설모의 등에는 부드럽고 짧은 털이 나 있습니다. 꼬리에 털이 많고 꼬리가 다른 다람쥐과 동물들에 비해 길며, 귀 끝에도 약 3센티미터 길이의 털이 나 있습니다. 몸은 회색을 띤 갈색이고, 네 다리와 귀의 긴 털, 꼬리는 검은색을 띠니다. 몸 아랫면은 흰색입니다. 청서는 몸통 길이는 25cm, 몸무게는 300g 정도입니다.

청설모는 나무 구멍에 집을 짓거나 큰 나무 줄기나 마른 나뭇가지 사이에 까치집 모양으로 집을 짓습니다.

청설모는 소나무 같은 바늘잎나무의 씨를 비롯해서 각종 나무 씨를 먹는데 잣송이를 제일 좋아합니다. 청설모는 딱정벌레와 새의 알, 새끼 등을 먹기도 합니다. 청설모는 가을에 나무 밑이나, 그루터기 돌 틈 따위에 먹이를 묻어 두고 먹이가 부족할 때 찾아 먹는 습성이 있습니다. 그런데 건망증이 심해서 절반도 채 찾아 먹지 못하는 경우가 있습니다. 그러면 남은 먹이 중에는 싹이 터 자라는 것이 생깁니다. 이처럼 청설모는 새들이나 벌, 나비들처럼 종자식물을 숲 이곳저곳에 퍼뜨리는 역할도 하는 셈입니다.

겨울잠을 자지 않는 청설모는 가을이 되면 겨울을 나기 위해 겨울털로 털갈이를 하고 황량한 숲을 돌아다니며 숨겨놓은 먹이를 찾아 먹습니다. 청설모의 번식기는 2월 초이고, 임신 기간은 약 35일이며 연 2회 한 배에 3-6마리의 새끼를 낳습니다.

청설모의 천적으로는 족제비, 담비, 삿, 오소리, 너구리 등의 젓먹이동물과 말뚝가리, 황조롱이 붉은배새매, 매, 부엉이, 올빼미 등의 육식성 새들과 까마귀가 있습니다. 또한 구렁이도 빼놓을 수 없겠지요.

<출처: 발췌 수정>
http://kin.naver.com/qna/detail.nhn?d1id=11&dirId=1116&docId=58917604&qb=64uk656M7KWQ7JmAlOyyreyEpOuqA==&enc=utf8§ion=kin&rank=17&search_sort=0&spq=0

3. ‘다람쥐’와 ‘청설모’에 대해 비교하는 글을 써 보십시오.

410 이중언어학 제49호(2012)

최은지(Choi Eun-ji)

원광디지털대학교 한국어문화학과

570-749 전북 익산시 신용동 344-2

전화번호: 010-3404-0501

전자우편: chej@wdu.ac.kr

투고일자: 2012. 4. 20

심사(수정)일자: 2012. 6. 7

게재결정: 2012. 6. 8