

장르 기반 전략과 동기화 전략 중심의 한국어 쓰기 전략 연구*

이 준 호

Abstract

Junho Lee. 2014. 9. 30. **A Study on Analyzing Writing Strategies for Korean Language Learners Focusing on Genre-based Strategies and Motivational Strategies.** *Bilingual Research* 56, 291-311. This study aims to analyze genre-based and motivational writing strategies for Korean language learners. It is no wonder writing strategies should be selected as more active instructional content in order to improve writing skills of Korean learners. Though the importance of teaching writing strategies has been stressed for decades, the most notable ones have mainly been process-centric writing strategies. Considering that the difficulty of writing is related not only to motorizing one's writing process but to manage his or her writing tasks, and also considering the difficulty causes students many troubles in identifying a given task, managing the task and their motivation to keep writing on, task performance related motivational strategies should not be underestimated. In the mean time, Korean language learners in a higher level with a more specific purpose encounter unfamiliar, context-dependent and rigid genre of the specific area. And writing to meet the needs of the genre is one of the most important factors for the successful writing.

Therefor, It is ideal that the motivational strategies and genre-based strategies should more actively adapted as instructional contents to help Korean language learners improve their writing skills. So, this study will examine the theories of the motivational and genre-based writing strategies and suggest the lists of both strategies that can apply to Korean language classrooms.(**Gyeongin National**

* 본 연구는 2013년도 경인교육대학교 상반기 교내 학술연구과제 사업에 의한 연구비를 지원 받아 작성되었습니다.

University of Education)

【Key words】 Korean language education(한국어 교육), Korean language writing(한국어 쓰기), Writing Strategy(쓰기 전략), Motivational Strategy(동기화 전략), Genre-based Strategy(장르 기반 전략)

1. 서론

본 연구는 한국어 학습자의 쓰기 능력 향상을 위해서는 쓰기 전략이 적극적 교육 내용으로 선정되어야 함을 주장하며 이를 위하여 장르 중심적 전략, 동기화 전략을 분석하여 쓰기 교육 내용으로 선정될 수 있는 전략으로는 무엇이 있는지를 파악하는 데에 그 목적을 둔다.

외국어 학습에 있어서 쓰기 영역은 다른 영역에 비하여 숙달도 향상이 상대적으로 더디게 진행되고 학습자들의 학습 선호도 또한 낮게 나타나는 특성을 지닌다. Tribble(2006)에 의하면 외국어 쓰기는 말하기에 비하여 정식 교육의 수혜 없이는 다양한 사회적 상황에서 요구되는 능력을 개발하기가 한층 어려우며, 적절한 거리감과 격식적 태도를 유지하고, 더불어 불특정 다수에 해당하는 독자를 고려한 중립적 쓰기 언어의 사용 능력을 향상시키는 것은 상당히 힘든 일이라고 하였다. 또한 Harmer(2004)에는 제2언어 쓰기에 있어 많은 수의 학습자들이 작게는 올바른 철자법 사용에서 크게는 문장과 문단의 구성에 이르는 단계까지, 각 단계마다 이를 수행하기 위한 다양한 불안감을 가지고 있으며 이러한 불안감으로 인하여 글쓰기를 꺼려한다는 사실을 지적하였다. Weigle(2005)에서도 역시 다수의 외국어 학습자들은 쓰기 능력을 향상시키는 데에 필요한 시간과 노력의 양에 좌절하여 더 잘 쓰고자 하는 동기를 쉽게 상실한다는 점을 지적하였다. 특히, 산출해야 하는 결과물에 대한 양적·질적 부담감이 큰 특수 목적의 학습자들은 쓰기에 있어 더 큰

문제점을 안게 되는데 Leki & Carson(1997)에서는 학문 목적의 쓰기 과제 수행에서는 시간 소요가 일반 목적의 쓰기에 비하여 월등히 많고, 긴 시간 동안 스스로 과제를 파악하고, 관리해야 하는 어려움이 있어 학습자들은 쓰기 능력 향상에 대한 요구가 있으면서도 한편으로는 쓰기 과제 수행을 기피하는 현상이 있음을 언급하였다.

한국어교육에 있어서도 상황은 크게 다르지 않은데, 전문적인 쓰기 학습의 어려움은 그 목표어가 무엇인가보다는 쓰기가 가진 자체의 특성에 기인하기 때문으로 볼 수 있다. 이준호(2005)의 설문조사에서는 학문 목적 학습자들의 80%정도가 언어 영역 중 쓰기가 가장 어렵다고 답하였고, 이유로는 실제 어휘나 문법 등을 생각하는 데에 시간이 크게 소요되기 때문이라고 답하였다. 최은지(2009)에서는 유학생들을 대상으로 한 설문으로 쓰기의 어려움을 해소하는 방법을 물은 결과, 주로 친구나 선배, 교수에게 도움을 청하는 것과 같이 사회적 관계를 이용하여 이를 해결하고 있는 것으로 나타났다.

이처럼 쓰기는 언어 항목의 정확하고 유창한 운용에서의 어려움은 물론 과제 파악, 동기 부여 등에 필요한 전략 사용에 있어서도 많은 어려움을 야기함을 알 수 있다. 이는 한국어 쓰기 능력의 향상을 위해서는 한국어 언어 항목에 대한 교육과 더불어 다양한 층위의 쓰기 전략이 함께 교육되어야 함을 말해준다고 할 수 있다. 말하기, 듣기, 읽기의 영역에서도 전략 교육이 필수적인 것은 마찬가지라고 할 수 있으나 쓰기의 경우, 긴 시간 스스로의 쓰기 과정을 효율적으로 조절하고, 과제의 특성을 파악하거나 과제 수행을 관리하는 전략, 그리고 쓰기의 어려움으로 인하여 좌절하거나 수행 자체를 포기하지 않도록 지속적으로 동기를 유지할 수 있는 전략 등에 대한 교육이 더욱 절실하다고 할 수 있다.

이에 본고에서는 한국어 쓰기 교육을 위하여 다양한 쓰기 전략이 보다 적극적으로 교육 될 수 있도록 과제의 파악과 동기 부여 등을 위한 쓰기 전략을 제시할 것이다. 또한 이에 앞서 현재 한국어교육 분야의 쓰기 전

략 연구의 흐름을 살펴보아 여기에서 나타난 문제점을 지적하고자 하며 이를 교육 내용으로서의 쓰기 전략을 선정하는 데에 반영하기로 하겠다.

2. 쓰기 교육 내용으로서의 전략의 입지

2.1. 과제 중심 쓰기 교육에서의 전략

현재 한국어교육을 비롯한 외국어 교육에서 과제가 차지하는 역할을 실로 크며, 현 시점의 외국어 교육의 추세는 과제를 중심으로 이루어진다고 하여도 과언이 아닐 것이다. 쓰기 교육 역시도 쓰기 과제를 중심으로 과제 수행 능력을 향상시키려는 시도가 지속되고 있어 과제를 구성함에 있어 쓰기 능력 향상에 도움을 줄 수 있는 과제 구성 요소를 선정하는 것은 무엇을 어떻게 가르칠 것인가를 결정짓는다고 할 수 있다. 과제를 구성하는 요소에 대한 논의로 대표적인 것은 Nunan(1989)를 들 수 있는데, 이 연구에서는 과제를 구성하는 핵심 요소로 ‘목표, 입력, 활동, 환경, 학습자 및 교사의 역할’을 들 수 있다. 이 연구에서의 정의에 의하면 ‘목표’란 과제를 수행하는 학습 목표로 과제 수행을 통하여 즉각적으로 얻을 수 있는 것에 해당한다. ‘입력’은 텍스트, 영상 자료, 대화 자료, 그래픽 자료, 시 등과 같이 학습자에게 부여되는 교육 자료를 말한다. ‘활동’은 과제를 완수하기 위하여 입력 자료를 가지고 학습자가 하게 되는 행위를 뜻하며, ‘환경’은 과제 수행에 요구되는 교실 구성을, ‘역할’은 과제 수행을 위하여 교사와 학습자가 하게 되는 역할 및 상호 관계를 규명하는 것을 의미한다. 이러한 과제의 구성 요소는 쓰기 교육의 입장에서 해석이 가능한데, Hyland(2010)에서는 쓰기의 관점에서 본 과제의 구성 요소를 다음과 같이 해석하여 제시하였다.

<표 1> Hyland(2010)의 쓰기 과제 구성 요소

과제 구성 요소	쓰기 과제에서의 예
목표	개인 정보를 취합하여 간단한 인물 소개의 글쓰기
입력	인물 소개 형식의 짧은 글(모델 제시 및 질문 형성용)
활동	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 제시된 글을 읽고 토의하기 ▶ 인터뷰 질문지 만들기 ▶ 짝과 함께 가족, 고향, 학교 등에 대하여 묻고 답하기 ▶ 서로에 대하여 한 페이지 분량의 소개의 글쓰기
환경	학급 전체 토의 활동 / 짝 활동 / 수업 내의 개인 활동
역할	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 학생 : 대화 상대자 및 개인 필자의 역할 수행 ▶ 교사 : 조정, 모니터링, 축진의 역할 수행

Nunan(1989)와 Hyland(2010)이 제시한 과제의 구성 요소를 살펴보면 과제 수행을 위한 전략은 가시적으로 드러나지 않는다. 각 구성 요소에 대한 하위 요소로 전략이 위치할 수 있다는 긍정적인 해석을 가한다고 할지라도 어떤 요소의 하위 요소로 어떤 전략이 선정 가능한지에 대한 구체적인 방향은 짐작하기 힘들다. ‘입력’ 요소에서 ‘어떻게 하면 글을 잘 쓸 수 있는가.’와 같은 질문이 포함될 수 있을 수 있겠지만 입력은 대체로 언어적 비계(language scaffolding)의 일환으로 작용하도록 고안되는 경우가 대부분이므로 이 또한 용이한 일이 아니다. 다시 말하면 ‘입력’은 무엇을 가르칠 것인가의 문제로, 제2언어 쓰기에서의 입력 요소로서는 최은지(2009), Matsuda(2011)의 경우에서와 같이 대체로 문단 수준의 언어 지식, 담화 수준의 언어 지식, 그리고 맥락 지식을 입력 내용으로 보는 것이 일반적이다. ‘역할’의 경우도 이 하위에 전략이 위치한다고 해석할 수 있는 여지가 있으나, 앞서 제시한 Nunan(1989)의 설명에서와 같이 주로 역할은 활동에서 취할 수 있는 상호 관계를 규명하는 데에 초점을 두고 있으므로 여기에서도 전략을 구체적으로 기술하기는 쉽지 않다. ‘활동’의 경우, 쓰기 전략이 하위에 위치할 수 있는 여지를 가지고 있다. ‘활동’ 단계에서는 주로 학습자들이 수행할 구체적인 행위를 기술하게 되므로, ‘개요도 작성하기’, ‘다시 쓰기’와 같은 쓰기 기술을 언제, 어떻게

게 사용할 수 있는지에 대한 활용 전략이 일부 자리할 수 있을 것으로 보이며 그 외의 층위에 해당하는 쓰기 전략을 ‘활동’ 단계에 포함되기 어렵다.)¹⁾

이처럼 과제를 중심으로 한 외국어 및 제2언어 교육에서는 목표 달성을 위한 입력 자료와 활동 내용을 기반으로 하여 교육이 이루어지도록 고안되어 있기 때문에, 그보다 상위에서 혹은 같은 위치에서 과제 수행의 효율을 높이기 위해 투자할 수 있는 전략에 대한 논의를 심도 있게 하는 것은 사실상 쉽지 않다. 따라서 과제 중심의 쓰기 교육이 확대되고 과제 수행의 여부가 쓰기 능력 향상을 좌우한다는 견해가 확대되면서 쓰기 전략을 중심적 교육 내용에서 상당 부분 제외되고 있는 것이 현실이라고 하겠다.

2.2. 과정 중심 쓰기 교육에서의 전략

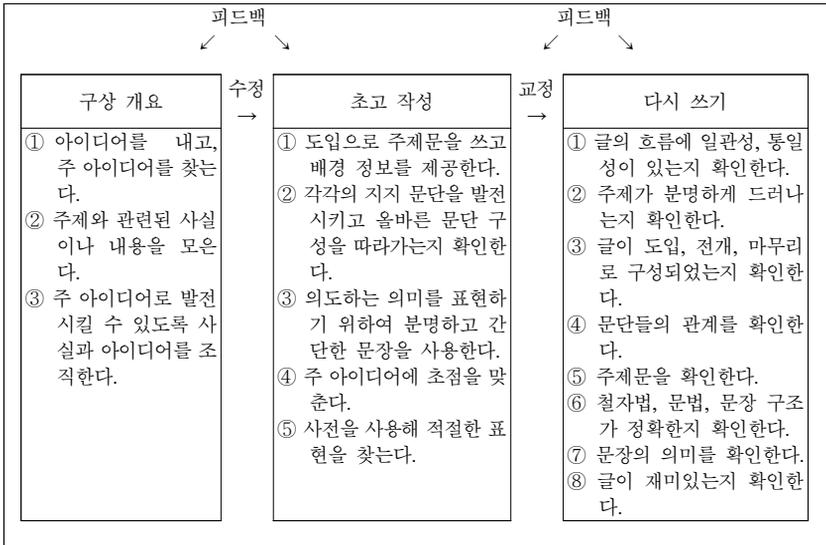
현재 한국어교육의 전략 연구의 기반이 되는 쓰기 교육 방법으로는 무엇보다 과정 중심 접근법을 들 수 있다. Krapels(1997)에 따르면 쓰기 과정에 대한 연구가 처음 시작된 것은 1980년대 초반으로²⁾, Zamel(1982)에서 모국어의 경우에서와 같이 제2언어 쓰기에서도 과정 중심적인 쓰기 교육이 효용성을 거둘 수 있음을 주장하였다. Huff & Kline(1997)에서는 쓰기 과정으로 ‘pre-drafting → drafting → revision’을 제시하였으며, 이를 시작으로 하여 현재에 가장 광범위하게 사용되고 있는 ‘구상하기 → 초고 쓰기 → 다시 쓰기’와 같은 과정 중심적 쓰기 교육의 모형이

-
- 1) 쓰기 활동 단계에 따른 전략 기술의 문제점은 이어지는 절에서 보다 구체적으로 논의하도록 하겠다.
 - 2) Krapels(1997)에서는 Chelala(1981)의 연구가 제2언어 쓰기 과정에 주목한 최초의 연구 중 하나라고 하며, 뒤이어 Jones(1982), Jacobs(1982)와 같은 연구가 등장하였다고 하였다.

정착되었다고 할 수 있다. 쓰기 교육에 있어 이러한 과정 중심적 쓰기가 강력한 접근법으로 대두되어 정착됨으로 인하여 한국어 쓰기 또한 연구와 교육 모두, 과정 중심적 쓰기를 토대로 하여 발전하고 있다. 김정숙(1999)는 구상하기, 초고 작성하기, 다시 쓰기의 세 과정을 보다 구체적으로 설명하고 있으며, 이미혜(2000)에서는 학습자는 처음의 생각을 바탕으로 초고를 작성하고, 동료나 교사의 피드백을 받아서 교정하여 재고를 작성하는 방식을 글을 쓴다고 하였다).

외국어와 한국어를 막론하고 쓰기 교육의 전략 연구에 대한 성과가 가장 활발하게 나타나는 분야도 바로 이러한 쓰기 과정에 따른 전략 연구인데 대표적인 예가 Flower(1993)의 연구라고 할 수 있다. 이 연구에서는 쓰기 단계에 따른 쓰기 전략을 제시하였는데, 계획 단계에서는 ‘계획하기’, ‘아이디어 생성하기’, ‘아이디어 조직하기’와 같은 전략을, 수행 단

3) 이준호(2005)에서는 김정숙(1999)와 이미혜(2000)를 종합하여 한국어 쓰기 과정을 다음과 같이 제시하였다.



계에서는 ‘문제 분석하기, 주장 세우기, 독자를 고려하여 글쓰기’ 전략을, 점점 단계에서는 ‘목적에 기반하여 교정하기, 스타일 다듬기, 재편집하기’ 등의 전략을 소개하였다. 그러나 이러한 전략들은 비록 저자에 의하여 전략이라고 명명되기는 하였으나 전략이라기보다는 쓰기 기술로 보는 것이 바람직하다. 실제로 같은 위와 같은 항목들이 쓰기 기술로 소개되는 연구는 무수하다. 강승혜(2002)에서는 쓰기 과정에 따른 쓰기 활동과 학습 전략을 제시하였는데, 계획 단계의 쓰기 전략으로는 ‘개요쓰기’, ‘브레인스토밍’, ‘자유 연상’ 등을, 쓰기 단계에서는 ‘시간 내에 쓰기’, ‘정교화 전략’, ‘줄이기 전략’ 등을, 다시 쓰기 단계에서는 ‘다시 쓰기’, ‘고쳐 쓰기’, ‘돌려 읽기’ 등의 전략을 예로 들고 있다.⁴⁾ 이 연구에서는 Flower(1993)보다 한층 구체적이고 다양한 쓰기 전략을 제시하고 있으며 또한 쓰기 기술이 아닌 본격적인 전략을 다수 포함하고 있다. 그러나 여전히 이 연구에서 제시한 상당수의 전략은 쓰기 기술과 변별되기 어려우며 ‘개요 쓰기’, ‘빨리 쓰기’, ‘시간 내에 쓰기’, ‘다시 쓰기’, ‘고쳐 쓰기’ 등은 쓰기 기술로 보는 것이 더 이상적일 수도 있을 것이다. 국내외의 대표적인 학자들의 이러한 쓰기 전략에 대한 분류는 이후 한국어 쓰기 교육에 큰 영향을 미쳤으며 이 이후에 나온 연구들은 대체로 위와 같은 분류를 따르고 있다.

이와 같이 쓰기 전략에 대한 연구는 상당 부분 과정 중심의 쓰기 전략을 중심으로 이루어져 이와는 다른 접근법에서 바라본 쓰기 전략에 대한 연구는 상대적으로 소홀하게 다루어졌으며 쓰기 과정 중심의 전략 연구

4) 강승혜(2002)에서 제시한 각 단계별 학습 전략은 다음과 같다.

- 계획하기 단계 : 개요쓰기, 브레인스토밍, 자유연상, 가치규명, 마인드 맵, 묶어서 생각하기, 빨리 쓰기, 정보수집 활동, 상의하기
- 쓰기 단계 : 시간 내에 쓰기, 정교화 전략, 줄이기 전략, 문장/문단 맞추기, 주제문 쓰기, 빨리 쓰기, 소집단 활동, 상의하기
- 다시 쓰기 단계 : 다시 쓰기, 고쳐 쓰기, 돌려 읽기, 동료 의견 듣기, 집단 수정 활동, 교사 의견 듣기, 점검하기, 상의하기

에서도 쓰기 기술과 차별화되는 쓰기 전략을 제시하는 데에 한계를 드러 내기도 하였다. 전술한 내용을 요약하자면 과정 중심 교육이 활성화되면서 쓰기의 단계와 과정을 밟는 것이 곧 성공적인 쓰기를 유도할 수 있다는 인식이 팽배해졌고, 과정 자체가 교육 내용으로 해석되는 경우도 발견할 수 있었다. 과정 중심 교육이 도입되면서 과정별 쓰기 전략에 대한 연구도 활발하게 이루어진 점은 의의가 크다고 할 수 있으나, 지나치게 과정별 쓰기 전략 일변도로 한국어 쓰기의 연구와 교육이 이루어진 점은 동시에 단점이라고도 할 수 있다. 나아가 과정 중심의 쓰기 전략은 각 과정에서 학습자가 무엇을 할 것인가를 규명하는 일을 필요로 했고, 이로 인하여 쓰기 전략이 쓰기 기술이나 쓰기 활동과 변별되지 못하고 유사한 개념으로 사용되어 쓰기 기술이 곧 쓰기 전략과 같은 개념으로 인식되는 결과를 낳기도 하였다.

서론에서 언급한 바와 같이 학습자들은 쓰기 과제의 구성 방식이나 쓰기 과정에서 오는 어려움 못지않게, 텍스트 및 과제의 특성을 파악하고, 스스로 쓰기 문제를 해결하며, 동기를 잃지 않는 데에 필요한 전략의 부족하기 때문에 쓰기를 어려워하고 있다. 이에 따라서 본고에서는 이러한 문제점을 해결하는 데에 도움이 될 수 있는 쓰기 전략들을 제시하여 이것이 보다 적극적으로 교육 내용으로 선정될 수 있도록 하고자 한다.

3. 교육 내용으로서의 쓰기 전략

3.1. 장르 중심 쓰기 교육에서의 전략

한국어 쓰기 교육을 위하여 우선적으로 교육되어야 하는 쓰기 전략으로서는 전술한 과정 중심의 쓰기 전략을 생각해 볼 수 있으며⁵⁾ 과정 중심

5) 앞서 언급한 강승혜(2002)에 외에도 정현경(1999), 김지영(2001), 여순민(2002) 등, 다수의 연구에서 과정 중심의 쓰기 전략을 다루고 있으므로 본고의 '3장'

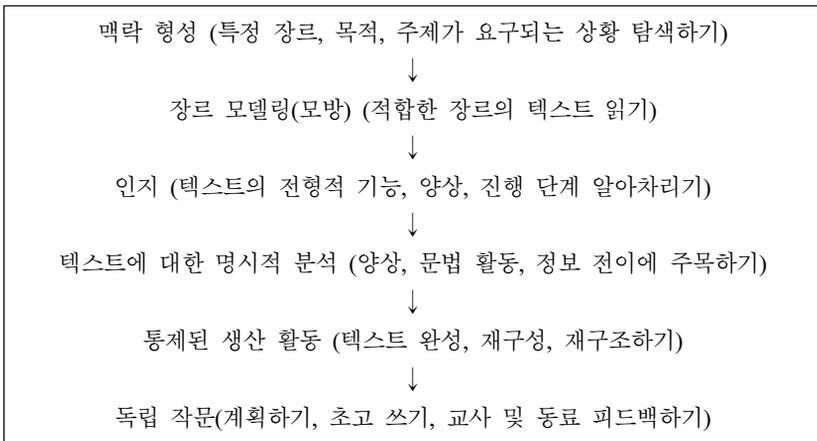
쓰기 교육과 더불어 최근의 쓰기 교육의 중요한 흐름으로 형성하고 있는 접근법으로는 장르 중심 쓰기 교육이 대표적이라 할 수 있다. 그러나 과정 중심 쓰기 전략의 연구가 활발하게 이루어지는 반면 장르 중심적 접근에서의 쓰기 전략 연구는 찾아보기 어렵다. Hyland(2010)에서는 장르 중심 쓰기 교육을 ‘텍스트에서 출발하되 텍스트 생성 전략을 개발할 수 있도록 기회를 주는 것’이라고 정의하고 있는데, 이 정의에서처럼 장르 중심적 쓰기에서는 전체적으로 목표 텍스트를 생산하기 위한 전략 교육이 중요한 위치를 차지하게 된다. 특히 장르 중심적 접근의 필요성이 높은 학문 목적 학습자들의 경우, 목표어를 사용하는 학문적 담화 공동체에서의 수용과 소통이 가능한 텍스트를 생산하는 것이 무엇보다 중요하므로 목표어 텍스트를 분석하고 분석을 통해 발견된 특질을 결과물에 반영할 수 있도록 유도하는 전략이 매우 필요하다고 볼 수 있다. 따라서 장르 중심 쓰기 교육에서 활용할 수 있는 쓰기 전략을 선정하는 것은 학문 목적 학습자를 비롯하여 취업 목적 학습자, 중고급 수준의 학습자와 같이 텍스트의 형식성과 담화공동체의 언어 사용에서 나타나는 전형성이 높은 글을 써야 하는 경우 더욱 필요하다고 할 수 있다.

한국어 교육에서도 장르 중심적 쓰기 교육의 필요성이 여러 연구들을 통하여 제시되었다. 장르 중심적 한국어 쓰기 교육을 연구한 논문들은 대체로 학문 목적 학습자를 위하여 한국어 텍스트를 분석한 연구들이 주를 이루며 대표적으로는 이정민·강현화(2009), 박나리(2012) 등을 들 수 있다. 또 장르와 과정 중심 교육의 통합을 주장한 정다운(2009)이나 장르 중심의 쓰기 교육 체계를 연구한 이미혜(2010, 2011)의 연구들도 한국어 교육에서의 장르 교육을 주장하고 있다. 그러나 이러한 연구에서는 장르 중심적 접근법에서 활용할 수 있는 전략에 대하여는 언급하지 않고 있으며 주로 목표 텍스트에서 찾을 수 있는 언어적, 구조적, 맥락적 지식을

에서는 이를 다시 언급하지 않기로 하였다.

규명하는 데에 초점을 두고 있다. 김희진(2012)에서는 학문 목적 학습자를 위한 쓰기 전략에서 장르 중심적 접근법의 중요성을 강조하였으나 이때에 제시된 전략은 앞선 장에서 살펴본 과정 중심적 접근법에 기반을 두고 있어 장르적 관점에서의 전략을 제시하지는 못하였다.

장르에 중심이 될 때의 쓰기 전략을 알아보기 위해서는 무엇보다 장르 중심 교육의 모형을 살펴볼 필요가 있으며 이러한 모형에 기반하여 필요한 전략을 생각해 볼 수 있을 것이다. Hyland(2010)에서는 장르 중심 쓰기 모형으로 다음을 제시하였다.



<그림 1> 장르 중심 교수요목의 모형

이 모형은 이에 앞서 제시된 장르 중심 쓰기 교육의 모형이라 할 수 있는 Callaghan & Rothery(1988)과 흡사하지만 단계를 보다 상술한 것으로 보인다. Callaghan & Rothery(1988)에서는 장르 중심의 쓰기 모형을 크게 ‘모방, 협상, 작문’의 과정으로 보았는데, 위에서 언급한 ‘맥락 형성’과 ‘장르 모델링’ 단계가 ‘모방’에, ‘인지’와 ‘텍스트에 대한 명시적 분석’이 ‘협상’에, ‘통제된 생산 활동’과 ‘독립 작문’이 ‘작문’과 일맥상통한

다고 볼 수 있다. 이와 같은 모형을 장르 중심 쓰기의 큰 흐름이라고 보았을 때, 장르 중심 쓰기 전략은 이러한 모형에서 학습자가 하도록 기대되는 행위에 근거하여 산출해 볼 수 있을 것이다. 먼저 맥락 형성 단계에서는 장르, 목적, 주제를 파악하기 위한 전략이 필요하며, 장르 모델링 단계에서는 필요한 모범 텍스트를 선정하여 이러한 장르에 스스로 익숙해지기 위한 전략이 필요할 것이다.⁶⁾ 또 인지 단계에서는 목표 텍스트가 갖는 전체적 특성을 알아차리기 위한 전략들이, 명시적 분석 단계에서는 보다 조밀하게 담화적, 맥락적, 언어적 지식을 파악하는 전략들이 필요할 것이다. 통제된 생산 활동 단계에서 발견한 특성을 연습하고 활용하여 중심 내용과 표현을 연습하는 전략이 있어야 할 것이며, 독립 작문 단계에서는 쓰기 과정별 세부 기술이 요구될 것이다. 다음은 위의 각 단계를 중심으로 학습자의 쓰기 전략을 구상해 본 것이다.

<표 2> 장르 중심 접근법에서 쓰기 전략의 예

전략 사용 목적	상위 전략	세부 전략
맥락 형성	장르, 목적, 주제 탐색하기	<ul style="list-style-type: none"> • 글감의 장르가 무엇인지 생각하기 • 글을 쓰는 목적을 구체적으로 수립하기 • 글의 주제와 핵심어, 핵심 내용 정리하기 • 글감이 주어진 이유와 의도 파악하기 • 글을 읽을 독자와 글을 쓰는 대상의 특성
장르 모델링 (모방)	적합한 장르의 텍스트 읽기	<ul style="list-style-type: none"> • 모델링이 가능한 목표 텍스트 탐색하고 선정하기 • 필요한 내용적 지식과 요점 파악하기 • 목표 텍스트의 장르에 익숙해지기
인지	목표 텍스트의 특성 파악하기	<ul style="list-style-type: none"> • 목표 텍스트가 취한 전형적 쓰기 기술에 주목하기 • 담화 및 수사 구조의 전형성 발견하기

6) 이 단계에서는 보다 구체적으로 어떻게 읽기 자료와 자신의 쓰기를 통합할 수 있는지에 대한 전략 제시가 필요한데 이준호(2011)에서는 학문 목적 학습자에게 필요한 쓰기 과정을 제시하고 각 과정과 단계에서 사용이 가능한 읽기와 쓰기의 통합 전략을 제시하였다.

<p>텍스트에 대한 명시적 분석</p>	<p>목표 텍스트의 특성 습득하기</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 목표 텍스트의 진행 단계에 주목하기 • 목표 텍스트가 보이는 언어적 양상 파악하기 • 자주 등장하는 수사 구조의 양상 파악하기 • 주요 정보의 전이 과정 파악하기 • 목표 텍스트에서 주로 발견되는 언어적 자질 발견하기 • 목표 텍스트에서 자주 등장하는 어휘와 개념 파악하기
<p>통제된 생산 활동</p>	<p>중심 내용과 구조 구성하기</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 중요한 문장과 문단을 조직하고 완성하기 • 목표 텍스트에서 필요한 내용을 자신의 방식대로 다시 쓰기 • 내용을 훼손하지 않고 목표 텍스트를 재구성하기 • 목표 텍스트의 문장, 문단, 담화구조 등에서 자신의 쓰기를 위하여 차용할 수 있는 좋은 예시를 발견하여 중심 내용과 구조 구성에 응용하기
<p>독립 작문</p>	<p>쓰기 과정에 따른 쓰기</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 맥락 형성 단계에서 파악한 글감의 장르와 목적 등에 유의하여 글의 전체 열개 짓기 • 목표 텍스트 분석을 통해 파악한 내용과 맥락 지식 활용하여 중심 생각과 부연 내용 작성하기 • 목표 텍스트 분석을 통해 수집한 핵심 내용과 핵심 어휘 활용하기 • 발견한 목표 텍스트의 언어적 자질과 목표 텍스트 고유의 담화 표지 활용하기 • 전체의 열개를 염두에 두고 초안 구성하기 • 목표 텍스트의 특성을 염두에 두고 고쳐 쓸 내용 살펴보기

이상에서 살펴본 바와 같이 장르 중심 쓰기 전략에서는 생각을 조직하고 구성하며 이를 구체화하는 과정 중심의 쓰기 전략과 달리 모범 텍스트의 특성을 인지하고 파악하며 이를 내재화하여 가능한 목표 텍스트에 가까운 텍스트를 생산하도록 유도하되, 이를 자신만의 방식으로 표현할 수 있는 전략이 중심을 이룸을 알 수 있다. 특히, 인지와 명시적 분석 단계에서 발견한 내용이 이후 전략 운용에 큰 영향을 미치는 만큼, 인지와

분석 과정에서의 효율적 전략 활용은 전체적인 전략 사용과 글의 완성도 제고에 중요한 역할을 한다고 할 수 있을 것이다.

3.2. 쓰기 교육에 있어서의 동기화 전략

본고에서는 앞서 쓰기 전략의 연구가 지나치게 과정 중심으로 진행되어 왔음을 지적하고, 쓰기에 있어서의 학습자의 어려움을 해소하기 위해서는 이와 더불어 쓰기를 꺼리게 되거나 쓰기 과제 수행에 필요한 동기를 상실하지 않도록 할 수 있는 전략 연구가 필요함을 주장하였다. 이에 본고에서는 학습자들이 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수 있도록 인지적, 정서적으로 스스로의 과제 수행을 독려할 수 있는 전략을 제시해 보고자 한다.⁷⁾

현재 한국어 쓰기 교육을 위한 쓰기 동기 부여 전략에 대한 논의는 발견하기가 쉽지 않다. 한국어 학습자의 동기를 연구 대상으로 삼은 연구들은 권미경·이소연(2005), 이승연(2009), 손성희·전나영(2011), 남명애·김영주(2011) 등이 있으나 쓰기 과제 수행을 위한 동기화 전략을 본격적으로 논의한 연구는 없다고 볼 수 있다. 전술한 바와 같이 상대적으로 힘들고 긴 시간이 드는 쓰기 과제를 수행하기 위해서는 학습자 스스로 계속 쓰고 싶고, 잘 쓰고 싶은 욕구를 유지해야 할 필요성이 있음을 감안할 때, 지금이 한국어 교육에서도 쓰기 동기화 전략에 대한 논의가 시작될 시기라고 할 수 있다. 해외의 경우, 학습자의 동기 부여 전략에 대한 연

7) 스스로 쓰기 과제를 관리하기 위한 전략 연구로는 이준호(2010)이 있으며 이 연구에서는 한국어 학습자를 위한 자기 주도적 쓰기 전략을 제시하였다. 이 연구에서는 쓰기 과정을 ‘쓰기 전 단계, 쓰기 단계, 쓰기 후 단계’의 3단계 구성보다 더 구체적으로 분류하여 ‘과제의 분석 및 목표 설정 단계→입력 자료·참고문헌 탐색 단계→문제에 대한 사고 형성 단계→내용 형성 및 글쓰기 단계→마무리 및 형식 완성 단계’로 제시하고 각 단계에 필요한 자기주도적 학습 전략을 제시하였다.

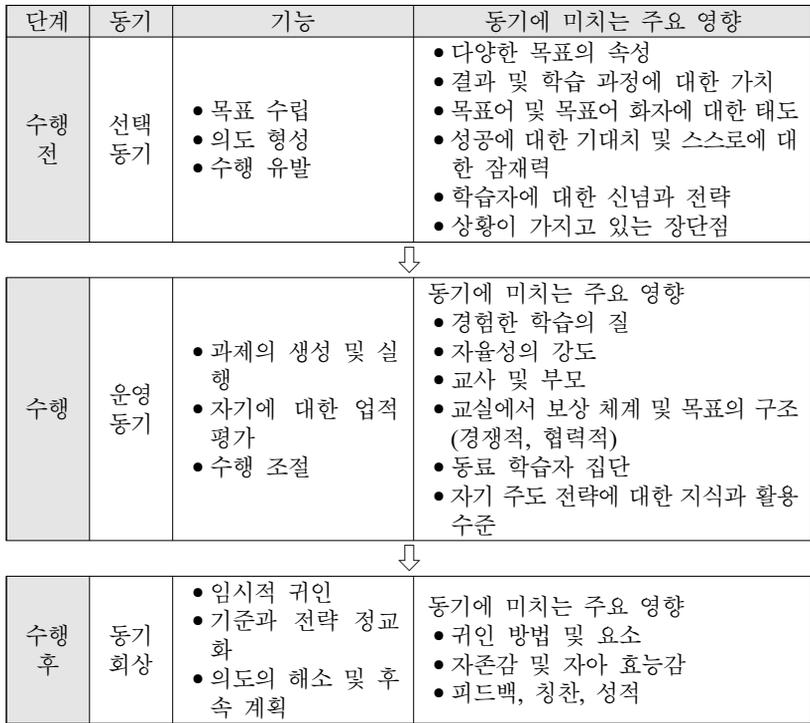
구로는 Z. Dörnyei의 연구가 대표적이라고 할 수 있는데, Dörnyei(2005, 2011) 등에서는 제2언어 학습에서의 동기화 전략을 규명하고 있다. 그러나 이 연구에서도 이를 쓰기 교육과 어떻게 접목시킬 수 있는가에 대한 방안은 제시되지 않고 있고 Z. Dörnyei의 연구를 바탕으로 이를 어떻게 쓰기 전략화를 할 수 있는지에 대한 고찰이 필요하다.

Dörnyei(2005)에서는 학습자의 동기 부여에 대한 연구가 시작된 시점을 1960년대로 잡고, 이때부터의 동기 부여 전략에 대한 연구를 다음과 같은 흐름으로 정리하였다.

- 1) 사회심리학적 시기(1959~1990) : R. Gardner가 중심이 되어 제2언어를 양 언어 사이의 민족언어학적 차이를 조정하는 도구로 보았으며, 다른 공동체의 언어를 학습하고자 하는 동기를 상호문화적 의사소통 능력을 강화하기 위한 가장 책임감 있는 원동력으로 파악.
- 2) 인지 중심의 시기(1990대) : 교육 심리학에서 제기된 인지주의 이론에 입각하여 학습자 동기를 연구하였으며, 주로 개인이 자신의 능력, 가능성 및 잠재력, 한계점과 과거의 과제 수행 등을 어떻게 바라보고 있는지를 중심으로 학습자 동기를 분석.
- 3) 과정 중심의 시기(현대) : 학습자의 동기를 고정되어 있는 것이 아니라 역동적으로 변화하는 것으로 보고, 특정 활동이나 수업 과정, 과제와 학습 동기의 연관성에 주목하였으며 학습자 동기가 상승하거나 하락하는 변화 양상을 규명하는 것에 관심을 둔.

본고에서 주목하고자 하는 것은 학습자의 동기를 특정 활동이나 과제와 학습 동기의 연관성에 주목한 과정 중심적 동기 이론이다. 이는 쓰기가 다른 영역에 비하여 많은 시간을 소요하고, 특히 학문 목적 학습자와 같이 여러 절차를 동원하여 하나의 쓰기 결과물을 생산해야 하는 경우에

는, 각 단계마다 동기화가 이루어지는 국면을 조망할 필요가 있기 때문이다. 이를 위하여 과정 중심으로 접근한 학습자 동기를 보다 자세히 살펴볼 필요가 있는데, Dörnyei(2005)에서는 제2언어 학습에서의 동기가 다음과 같은 3단계에 걸쳐 변화한다고 보았다.



<그림 2> Dörnyei(2005)의 제2언어 동기의 과정 모형

위의 내용을 살펴보면, 제2언어 학습자는 먼저 수행할 과제를 선정함에 있어, 왜 그 과제를 수행해야 하며, 스스로 그 과제를 수행해야 하는 의도를 형성하며, 그 과제를 시작할 수 있는 이유를 파악하는 동기를 필요로 한다. 이어 학습자에게는 그 과제를 구체화하고 과제 수행 과정에

서 스스로의 성과를 점검하며, 수행 과정을 조절할 수 있는 동기가 필요하게 된다. 끝으로는 스스로의 과제 수행 결과와 자신의 수행 동기를 회상하며, 수행의 성패를 어떠한 이유에 귀인하게 된다. 이와 같은 과정을 쓰기 과제 수행의 경우와 관련하여 해석하면, 먼저 학습자에게는 왜 글을 써야 하며, 왜 그리고 어떻게 그 글을 잘 쓸 수 있을 것인가에 대하여 개인적인 의도를 가지고 있어야 한다. 또 쓰기 과제를 성공적으로 수행하기 위하여 필요한 세부 과제들을 형성할 수 있는 힘이 있어야 하며, 또 스스로 자기의 수행 과정을 점검할 필요성도 또한 있어야 한다. 또 수행이 끝난 후에는 자기 평가를 통하여 스스로의 복돋고 성패의 원인을 찾을 수 있는 동기도 필요한 것이다. 본고에서는 이에 근거하여 다음과 같은 쓰기 동기화 전략을 고안해 보았다.

<표 3> 동기 변화 양상에 따른 쓰기 동기화 전략의 예

전략 사용 단계	상위 전략	세부 전략
선택 단계	쓰기 과제 수행을 위한 동기 생성하기	<ul style="list-style-type: none"> ● 문제 해결을 위하여 스스로 글감 선택하기 ● 글을 쓰는 목적을 분명히 정해두기 ● 성공적 쓰기에 대하여 기대감 형성하기 ● 주어진 상황의 긍정적인 면과 부정적인 면 생각하여 현실적으로 문제 파악하기 ● 자신의 학습 방법 및 전략 반성하기 ● 쓰기 과제에 활용할 수 있는 기타 자료 형성하기
운용 단계	동기를 발전시키고 지속적으로 활용하기	<ul style="list-style-type: none"> ● 자신의 과제에 대하여 지속적으로 관심을 갖고 바라보기 ● 글을 쓰는 절차마다 구체적인 목표를 설정해 두기 ● 스스로에 대한 자신감과 자아효능감에 대하여 긍정적으로 평가하기 ● 독자 및 과제 부여자, 동료 학습자에게 긍정적인 개인의 이미지 부여하기 ● 자신의 부정적인 학습 방법이나 전략을 연상하며 이를 배제하기 ● 교사, 동료학습자 등을 활용하여 자신의 글 쓰기 과정을 협력적으로 구성하기

회상 단계	자기 평가를 통해 건설적으로 과제 수행 인식하기	<ul style="list-style-type: none"> ● 스스로 설정한 목적 및 목표와 쓰기 결과와의 유사성 찾기 ● 스스로의 쓰기 결과물에 만족하고 후속 과제를 위한 발전 방향 모색하기 ● 쓰기 결과의 잘못된 점과 잘된 점에 대한 근거 찾기 ● 스스로에게 내재적으로 보상하기
-------	----------------------------	---

이처럼 한국어 학습자의 동기는 과제 선택과 시행에 필요한 전략과 과제 운용과 동기 지속을 위한 전략, 그리고 스스로의 평가하고 보상할 수 있는 전략을 활용함으로써 강화될 수 있으며 이를 통하여 쓰기 과제에 수행에서의 긍정적이고 적극적인 태도를 가지게 될 수 있을 것이다.

4. 결론

본고에서는 한국어 학습자의 쓰기 능력 향상을 위하여 과정 중심적 쓰기 전략과 더불어 장르 중심적 쓰기 전략 및 동기화 전략 또한 교육의 필요성이 높다고 보고 장르 모형 및 동기 모형에 입각한 장르 중심 전략과 동기화 전략을 선정하여 보았다. 장르 중심적 전략은 전략 사용의 목적을 ‘맥락 형성 → 장르 모델링 → 인지 → 텍스트에 대한 명시적 분석 → 통제된 생산 활동 → 독립 작문’의 5단계로 파악하고 이러한 목적을 달성할 수 있는 상위 전략과 세부 전략을 제시하였다. 또한 쓰기 동기화 전략으로는 제2언어 동기의 과정 모형을 기반으로 하여 ‘선택 동기 → 운영 동기 → 동기 회상’의 3단계로 학습 동기가 변화하는 것으로 보고 이에 해당하는 상위 전략과 세부 전략을 제시하였다.

이러한 전략들은 기존의 연구들에서 제시된 과정 중심 쓰기 전략, 읽기를 기반으로 한 쓰기 전략, 자기주도적 학습 전략 등과 더불어 교육 내용으로 선정이 가능한 다양한 층위의 쓰기 전략을 구성할 수 있을 것이며, 교재 개발 혹은 교육 방안 제시 과정 등에서 필요에 따라 활용될 수

있을 것이다. 추후의 연구에서는 이러한 전략 선정의 근거와 과정을 보다 조밀하게 제시하여 보다 타당한 근거를 마련하고자 하며, 각 전략에 대한 더욱 상세한 설명과 안내를 기술하고자 한다.

<참고 문헌>

- 강승혜(2002). 한국어 쓰기 교육의 이론과 실제, 『21세기 한국어교육학의 현황과 과제』, 서울: 한국문화사.
- 권미경·이소연(2005). 외국어로서의 한국어 교육에서 성인학습자의 동기가 학업성취도에 미치는 영향, <한국어교육> 16-3, 국제한국어교육학회. 1쪽~29쪽.
- 김정숙(1999). 담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 교육 방안, <한국어교육> 10-2, 국제한국어교육학회. 195쪽~213쪽.
- 김희진(2012). 학문 목적 학습자를 위한 쓰기 전략 교수 방안 연구, 계명대학교 석사학위논문.
- 남명애·김영주(2011). 교사의 동기 전략에 대한 학습자의 인식이 동기와 학업성취도에 미치는 영향, <새국어교육> 87, 한국국어교육학회. 327쪽~351쪽.
- 박나리(2012). 장르 기반 교수법(Genre-based teaching approach)에 근거한 학술논문 쓰기교육 방안, <한국어교육> 23-3, 국제한국어교육학회. 55쪽~94쪽
- 이미혜(2000). 과정 중심의 한국어 쓰기 교육 -작문 수업을 중심으로-, <한국어교육> 11-2, 국제한국어교육학회. 133쪽~150쪽
- 이미혜(2010). 장르 중심 한국어 쓰기 교육의 내용 체계, <외국어교육> 17-3, 한국외국어교육학회. 463쪽~485쪽.
- 이미혜(2011). 한국어 쓰기 교육을 위한 장르 분류 연구, <외국어교육> 18-3, 한국외국어교육학회. 391쪽~412쪽.
- 이승연(2009). 청소년 학습자 동기유발을 위한 한국어 교재 및 교과과정 개발, 국제한국어교육학회: 학술대회논문집, 국제한국어교육학회. 121쪽~132쪽.
- 이정민·강현화(2009). 학문 목적 한국어(KAP) 학습자를 위한 보고서 담화표지 교육 연구-작품 분석, 비평하기 과제를 중심으로, <한국어교육> 19-1, 국제한국어교육학회. 347쪽~373쪽.
- 이준호(2005). 대학 수학 목적의 쓰기 교육을 위한 교수요목 설계, 고려대학교 석사학위논문.
- 이준호(2010). 자기주도적 쓰기 기술 및 전략 연구; 한국어 학문 목적 학습자를 대상으로, <한국어학> 48, 한국어학회. 267쪽~295쪽.

- 이준호(2011). The Study on Reading-to-write Task for KAP Learners, <한국어교육> 22-4, 국제한국어교육학회. 83쪽~108쪽.
- 손성희·전나영(2011). 한국어 학습자의 자기효능감 분석 연구, <외국어로서의 한국어교육> 36, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당. 93쪽~111쪽
- 정다운(2009). ‘장르’와 ‘과정’의 통합적 쓰기 교육 방안 연구: 한국어 고급 학습자를 대상으로, 고려대학교 박사학위논문.
- 최은지(2009), 사회적 구성주의에 기반한 학문 목적 한국어 작문 교육 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- Callaghan, M., & Rothery, J.(1988). *Teaching factual writing: A genre based approach*. DSP Literacy Project, Metropolitan East Region.
- Dörnyei, Z.(2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dörnyei, Z.(2011). *Motivational Strategies in the language classroom*, Cambridge University Press.
- Flower, L.(1993). *Problem solving strategies for writing*, Harcourt Brace Jovanovich.
- Harmer, J.(2004). *How to teach writing*, Pearson Education Limited.
- Hyland, K.(2010). *Second language writing*, Cambridge University Press.
- Krapels, A. R.(1997). An overview of second language writing process research, *Second language writing: research insights for the classroom*, by Kroll, B., Cambridge University Press.
- Leki, I., & Carson, J. G.(1997). “Completely Different Worlds”: EAP and Writing Experiences of ESL Students in University Courses, *TESOL QUARTERLY* vol 31, no. 1.
- Nunan, D.(1989). *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press.
- Matsuda, P, K.(2011). Second language writing in the twentieth century: a situated historical perspective, *Exploring the dynamics of second language writing*, by Kroll, B., Cambridge University Press.
- Tribble, C.(2006). *Writing*, Oxford University Press.
- Wigle, S. C.(2005). *Assessing writing*, Cambridge University Press.

이준호(Lee Junho)
경인교육대학교 국어교육과
407-753 인천광역시 계양구 계산로 62
전화번호: 032-540-1218

전자우편: juno0505@ginue.ac.kr

접수일자: 2014년 8월 11일

심사(수정)일자: 2014년 8월 20일

게재확정: 2014년 9월 17일