



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

碩士學位論文

과정·장르 통합적 한국어 쓰기
지도 방안 연구

濟州大學校 教育大學院

國語教育專攻

吳 恩 周

2017年 2月

과정·장르 통합적 한국어 쓰기
지도 방안 연구

指導教授 송 현 정

오 은 주

이 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

2016年 12月

吳恩周의 教育學 碩士學位 論文을 認准함

審査委員長 _____ ①

委 員 _____ ①

委 員 _____ ①

濟州大學校 教育大學院

2016年 12月

A Study on the Teaching-Learning
Guidance on Integrated Korean Writing
in Courses and Genres

Oh, Eun-joo

(Supervised by professor Song, Hyun-jung)

A thesis submitted in partial fulfillment of the
requirement for the degree of Master of Korean
language Education

2016. 12.

This thesis has been examined and approved.

2016. 12.

Department of Korean language Education

The Graduate School of Education

Jeju National University

<국문초록>

과정·장르 통합적 한국어 쓰기 지도 방안 연구

오 은 주

제주대학교 교육대학원 국어교육전공

지도교수 송 현 정

2000년도 이후 한국어를 배우고자 하는 외국인 학습자들이 급증하고 있다. 이에 따라 일반 목적 한국어에서 대학 진학 및 취업을 고려한 특수 목적 학습자로 확장되었다. 이처럼 다양한 목적을 가진 외국인 학습자가 한국어 교육을 수강하는 경우, 가장 부담을 가진 부분은 쓰기 영역으로 나타났다. 그 이유는 모국어 학습자와 달리 외국인 학습자는 제2외국어로서 한국어 쓰기를 구성하는 객관적인 요소들에 대한 지식을 모국에서 습득된 언어 사고를 바탕으로 수용하기 때문에 한국적 사고방식이나 관습, 익숙하지 않은 문화적 상황 맥락에 따라 의미를 구성하는 글을 쓰는 경우 어려움을 겪을 수밖에 없다.

이에 본 연구는 대학에서 수강할 수 있는 최소 수준인 한국어 능력시험 3급 이상의 외국인 학습자를 대상으로 글을 효과적으로 구현하지 못하는 양상을 분석하고, 학습자의 글쓰기 능력을 향상시키기 위해 과정·장르 통합적 쓰기 이론을 기반으로 교수 학습 모형을 구안하여, 학습자가 실제 수업에서 활용할 수 있는 한국어 쓰기 지도 방안을 모색하는 데 목적을 두었다. 이에 따라 한국어 쓰기 교육의 흐름에 따른 쓰기 교육의 한계점을 분석하고 이를 보완할 수 있는 과정·장르를 통합한 이론을 모색하였다. 또한 과정·장르를 통합한 이론의 타당한 근거를 제시하기 위하여 국내의 한국어 교육과정 및 한국어 교재, 학습자 요구를 실제적으로 분석하였다.

그 결과 한국어 교육과정에서는 외국인 학습자를 대상으로 기호에 맞게 교육 과정을 보완하여 변화하는 양상을 보이고 있으나, 학습자를 만족시키기에는 문화와 개인의 능력의 차이를 고려하지 못하는 한계점이 있었다. 한국어 쓰기 교재에서는 구성의 대부분이 과정 중심 절차를 강조하여, 배경지식 및 장르에 따른 지식 내용이 부족한 학습자들이 사용하기에는 다소 어려움이 따를 것이라 판단되었다. 다음으로 외국인 학습자의 요구조사는 한국 문화에 대한 사회적 맥락 지식과 장르별 글쓰기 내용 지식이 부족하여 인한 글쓰기가 가장 어렵다는 점을 확인하였으며, 교수자는 충분한 배경지식을 적절한 피드백을 제공하여 학습자 스스로 능동적인 쓰기를 할 수 있도록 요구하였다.

위의 실제적 분석에 근거하여 학습자에게 배경지식 제공 및 글쓰기 절차의 학습을 강조한 과정과 장르를 통합한 쓰기 교육 모형을 구안하였다. 이를 효과적으로 활용할 수 있도록 10차시 계획을 구성하고, 2차시 세부 수업지도안을 제시하였다.

본 연구는 한국어 학습자의 실제적 근거를 바탕으로 쓰기 교수 학습 이론을 통합한 새로운 쓰기 교육 방법을 제안하였다는 데 의의가 있다. 앞으로도 국내에서 한국어를 배우고자 하는 외국인 학습자들을 위한 효과적인 통합적 쓰기 지도 방안이 다양하게 연구될 것이라 기대한다.

<목 차>

I. 서론	
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행연구 검토	3
3. 연구 방법 및 연구 내용	9
II. 한국어 쓰기 교수 학습에 대한 이론적 고찰	
1. 한국어 쓰기의 개념	
1.1 한국어 쓰기의 정의	11
1.2 한국어 쓰기의 성격	13
1.3 한국어 쓰기 교육과 국어 쓰기 교육의 관계	15
2. 쓰기 교수 학습의 흐름	17
2.1 과정 중심 쓰기 교수 학습	18
2.2 장르 중심 쓰기 교수 학습	23
2.3 과정·장르 통합적 쓰기 교수 학습	37
III. 한국어 쓰기 교육의 실제적 분석	
1. 한국어 교육과정 분석	43
2. 한국어 쓰기 교재 분석	56
3. 한국어 쓰기 교육의 학습자 분석	70
IV. 과정·장르 통합적 한국어 쓰기 지도 방안	78
1. 과정·장르 통합적 한국어 쓰기 지도 모형	79
2. 과정·장르 통합적 한국어 쓰기 지도안	85
V. 결론	93
<참고문헌>	96

<Abstract>	102
<부록>	104

<그림 목차>

[그림 II-1-1] 쓰기의 의사소통 삼각형	11
[그림 II-1-2] Kaplan(1966)의 수사 조직 대조	14
[그림 II-2-1] 일반적인 글쓰기 단계	19
[그림 II-2-2] White & Arndt(1991)의 과정 중심 쓰기 모형	20
[그림 II-2-3] Tribble(1996)의 글쓰기 과정	21
[그림 II-2-4] Feez(1998)의 장르 중심 쓰기 모형	36
[그림 II-3-1] Tribble(1996)의 장르와 과정을 통합한 글쓰기 모형	39
[그림 II-3-2] Badger & White(2000)의 과정·장르 교수 모형	40
[그림 II-3-3] 정다운(2009)의 장르·과정 통합 교수 모형	41
[그림 II-3-4] 원사가의 과정과 장르를 통합한 글쓰기 모형	42
[그림 IV-1-1] 과정·장르 통합적 쓰기 교수 학습 모형	81

<표 목차>

<표 II-1-1> 한국어 쓰기의 정의	12
<표 II-2-1> 과정 중심 쓰기 단계와 전략	22
<표 II-2-2> 장르에 대한 관점	24
<표 II-2-3> SFL·NR·ESP의 공통점	27
<표 II-2-4> Macken-Horarik의 장르 분류	30
<표 II-2-5> Tompkins의 쓰기 장르	32
<표 II-2-6> 쓰기의 장르 분류	33
<표 II-2-7> Derewianka의 장르 중심 쓰기 절차	34

<표 III-1-1> 서울대학교 언어교육원 교육 목표	44
<표 III-1-2> 고려대학교 한국어교육센터 쓰기 교육의 목표	45
<표 III-1-3> 연세대학교 한국어학당 교육 목표	46
<표 III-1-4> 제주대학교 한국어 교육원의 쓰기 교육 목표	47
<표 III-1-5> 서울대학교 입학 전 교육과정	49
<표 III-1-6> 고려대학교 한국어센터의 입학 전 한국어 교육과정	50
<표 III-1-7> 연세대학교 한국어학당 학부예비과정과 대학한국어과정 비교	50
<표 III-1-8> 서울대학교 학문 목적 교육과정	52
<표 III-1-9> 고려대학교 학문 목적 교육과정	53
<표 III-1-10> 연세대학교 학문 목적 한국어 교육과정	54
<표 III-1-11> 제주대학교 학문 목적 한국어 교육과정	54
<표 III-2-1> 분석 대상 교재	57
<표 III-2-2> 『경희 한국어 쓰기 3』의 단원 구성 내용	58
<표 III-2-3> 『연세대학교 한국어 쓰기 중급 I』 구성 내용	60
<표 III-2-4> 『연세대학교 한국어 쓰기 중급 II』 구성 내용	61
<표 III-2-5> 『연세대학교 한국어 쓰기 고급』 구성 내용	62
<표 III-2-6> 『서강 한국어 쓰기 1』 구성 내용	63
<표 III-2-7> 『서강 한국어 쓰기 2』 구성 내용	65
<표 III-2-8> 『서강 한국어 쓰기 3』 구성 내용	66
<표 III-2-9> 『서강 한국어 쓰기 4』 구성 내용	68
<표 III-3-1> 기초 요구 조사	71
<표 III-3-2> 학습자의 한국어 작문 능력 중요도	72
<표 III-3-3> 쓰기와 관련한 학습자의 요구사항	72
<표 III-3-4> 과정 중심에서 ‘계획하기’ 단계의 학습자 요구조사 결과	74
<표 III-3-5> 과정 중심에서 ‘수정하기’ 단계의 학습자 요구조사 결과	75
<표 III-3-6> 장르 중심 쓰기에서 학습자 ‘배경지식’ 요구조사 결과	76
<표 IV-2-1> 10차시 수업 계획 구성안	87
<표 IV-2-2> ‘음식 속의 문화, 밑반찬’ 2차시 수업 개요	88
<표 IV-2-3> ‘음식 속의 문화, 밑반찬’ 수업지도안	89

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

한국어 교육의 역사가 시작된 이래 한국어 교육은 끊임없는 발전을 거듭하고 있다. 초기 한국어 교육은 한류의 영향으로 흥미가 학습 동기의 대부분을 차지하고 있었으나, 2000년도를 전후로 하여 학문과 같이 특수한 목적¹⁾으로 한국어를 배우려는 학습자들이 증가하는 추세이다. 이에 따라 생활 한국어에 집중되었던 일반 목적 한국어에서, 대학 진학 및 취업 등을 고려한 보다 구체적인 목적을 가진 특수 목적 한국어 교육으로 확장되었다. 이는 교육통계·연구센터의 국내 외국인 학습자 수치를 나타낸 자료에서 2010년 이후 대학 및 대학원에 진학한 학습자들이 60,000명 이상 꾸준히 유지되고 있다는 점을 통해서도 확인할 수 있다.²⁾

이처럼 다양한 목적을 가진 외국인 학습자가 한국어 교육을 수강하는 경우, 가장 부담을 가진 부분은 쓰기 영역으로 나타났다. 외국인 학습자들은 모국어 학습자와 달리 제2외국어로서 한국어 쓰기를 구성하는 객관적인 요소들에 대한 지식을 모국에서 습득된 언어 사고를 바탕으로 수용하기 때문에 의미를 구성하는 과정에 이르기까지 한국적 사고방식이나 관습, 익숙하지 않은 문화적 상황 맥락에 따라 글을 쓰는 경우 어려움을 겪을 수밖에 없다.

- 1) 안영수(2008)는 특수 목적의 한국어 교육으로 대학에서의 학문 수행을 위한 학문 목적의 한국어, 한국에서의 경제 활동이나 업무의 편의성 등을 위한 경영 한국어, 이주 노동자를 위한 한국어, 다문화 가정의 결혼 이주여성과 자녀들을 위한 한국어 교육 등으로 분류하였다.
- 2) 교육통계·연구센터, 2015년 국내 외국인 학생 추이(2015. 12. 기준).

(단위: 명)

구분	전체	학위과정				비학위과정		
		소계	전문학사·학사	석사	박사	소계	어학연수생	기타연수생
2000	3,954	3,954	2,103	1,381	470	-	-	-
2005	22,526	15,577	9,835	4,023	1,719	6,949	5,212	1,737
2010	83,842	60,000	43,709	12,480	3,811	23,842	17,064	6,778
2011	89,537	63,653	44,641	14,516	4,496	25,884	18,424	7,460
2012	86,878	60,589	40,551	15,399	4,639	26,289	16,639	9,650
2013	85,923	56,715	35,503	16,115	5,097	29,208	17,498	11,710
2014	84,891	53,636	32,101	15,826	5,709	31,255	18,543	12,712
2015	91,332	55,739	32,972	16,441	6,326	35,593	22,178	13,415

- 학위과정 외국인 유학생 수는 55,739명(61.0%)으로 전년 대비 2,103명(3.9%) 증가, 고등교육기관 재적 학생(3,608,071명)의 1.5%를 차지함.

- 비학위과정 외국인 유학생 수는 35,593명(39.0%)으로 전년 대비 4,338명(13.9%) 증가함.

김정숙(2000)의 연구에 따르면 학문 목적 교육과정 설계를 위한 외국인 대학생 50명을 대상으로 설문조사를 실시한 결과, 한국어를 배우는 외국인 학습자들은 쓰기에 대한 어려움을 가장 크게 느끼고 있는 것으로 드러났다.³⁾ 이후, 이덕희(2004)의 연구에서도 대학에서 수학 중인 외국인 학습자를 대상으로 설문조사를 실시한 결과, 학업 과정별 어려운 언어 기술의 순위는 학부과정의 경우는 ‘쓰기 > 읽기 > 말하기 > 듣기’ 순으로 학문 목적 학습자들이 가장 어려워하는 분야는 쓰기라는 점을 언급하였다.

또한, 한국에서는 2004년부터 외국인 대학생 유치 증가 정책을 위해 TOPIK 3급 수준 이상의 학생부터 대학 입학이 가능하게 되었다.⁴⁾ 이는 중급 수준으로 일상적인 의사소통을 하고, 친숙한 소재로 제한하여 짧은 글을 쓰는 정도이다. 그렇기 때문에 유치 정책에 따라 중급 수준의 학습자가 대학에서 글쓰기를 학습하는 경우, 보고서 쓰기와 같이 크고 어려운 글 단위로 급격하게 난이도가 높아져 학습자의 한국어 목적 성취는 저조할 수밖에 없을 것이라 판단된다. 따라서 국내에서 한국어를 학습하고자 하는 중급 이상의 외국인 학습자를 위한 효과적인

3) 이러한 점을 근거로 하여 최근까지 학문 목적 한국어교육 연구 중에서도 특히 쓰기 영역에 대한 연구가 가장 활발히 이루어졌다. 손다정·장미정(2013)은 학술정보서비스(RISS)와 한국학술정보(KSTUDY)의 검색 엔진을 통해 2013년 9월말까지 발표된 학문 목적 한국어교육 관련 연구를 모두 수집하여 정리한 결과, 총 230편의 연구 중에서 절반에 해당하는 92편의 연구가 쓰기 관련 연구 내용을 포함하고 있었다고 하였다.

4) TOPIK(한국어 능력시험) 기준은 다음과 같다.

3급	·일상생활을 영위하는 데 별 어려움을 느끼지 않으며, 다양한 공공시설의 이용과 사회적 관계 유지에 필요한 기초적 언어 기능을 수행할 수 있다. ·친숙하고 구체적인 소재는 물론, 자신에게 친숙한 사회적 소재를 문단 단위로 표현하거나 이해할 수 있다. ·문어와 구어의 기본적인 특성을 구분해서 이해하고 표현할 수 있다.
4급	·공공시설 이용과 사회적 관계 유지에 필요한 언어 기능을 수행할 수 있으며, 일반적인 업무 수행에 필요한 기능을 어느 정도 수행할 수 있다. ·‘뉴스, 신문 기사’ 중 평이한 내용을 이해하고, 일반적인 사회적·추상적 소재를 비교적 정확하게 이해하고, 표현할 수 있다. ·자주 사용되는 관용적 표현과 대표적인 한국 문화에 대한 이해를 바탕으로 사회·문화적인 내용을 이해하고 표현할 수 있다.
5급	·전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 어느 정도 수행할 수 있다. ·‘정치, 경제, 사회, 문화’ 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 소재를 이해하고 사용할 수 있다. ·공식적/비공식적 맥락과 구어적/문어적 맥락에 따라 언어를 구분하여 표현할 수 있다.
6급	·전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 정확하게 수행할 수 있다. ·‘정치, 경제, 사회, 문화’ 전체적인 주제에 관하여 정확하게 표현할 수 있다. ·원어민 수준에는 이르지 못하나 기능 수행 및 의미 표현에는 어려움을 겪지 않는다.

인 쓰기 지도 방안을 마련해야 할 필요가 있다.

이에 본 연구는 대학에서 수강할 수 있는 최소 수준인 한국어 능력시험 3급 이상의 외국인 학습자를 대상으로 글을 효과적으로 구현하지 못하는 양상을 분석하고, 학습자의 글쓰기 능력을 향상시키기 위해 과정·장르 통합적 쓰기 이론을 기반으로 교수 학습 모형을 구안하여, 학습자가 실제 수업에서 활용할 수 있는 한국어 쓰기 지도 방안을 모색하는 데 목적을 두고자 한다.

이러한 과정·장르 통합적 한국어 쓰기 지도 방안은 한국어 쓰기 능력을 향상시키고자 하는 학습자에게 있어 자신이 성취하고자 하는 목표에 도달하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 또한, 교수자 역시 제시된 쓰기 학습 모형 및 지도안을 바탕으로 하여 현장에서 수업을 진행하는 경우 도움을 줄 수 있을 것이라 기대한다.

2. 선행연구 검토

한국어 쓰기 교육에 관한 연구는 백봉자(1987)의 교포 2세 학습자의 쓰기 능력 부족을 비판하며 시작되었다. 장미정·손다정(2013)에 따르면 2000년도부터 2013년도까지 외국인 학습자를 대상으로 한 한국어 교육 연구로 확인된 230편의 연구 중에서 쓰기 교육 관련 연구는 총 92편(학위 논문 62편, 학술지 논문 30편)이 된다고 발표하였다.⁵⁾ 이러한 결과는 국내에서 한국어 교육을 수강하는 학습자들이 가장 필요로 하는 부분은 한국어 쓰기 영역임을 나타낸다고 할 수 있으며, 한국어 쓰기에 관한 연구가 활발히 이루어지고 있음을 파악할 수 있다.

이 장에서는 이러한 한국어 쓰기 교육을 흐름에 따라 과정 중심, 장르 중심, 과정·장르 통합 세 가지로 구분하여 선행 연구를 검토해보고자 한다.

5) 장미정·손다정(2013), 쓰기 지식을 중심으로 한 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 연구 경향, 중앙어문학회, 어문논집 제56집, p.433

1) 과정 중심 한국어 쓰기 연구 검토

한국어 과정 중심 쓰기 교육에 관한 연구는 정현경(1999)을 기점으로 본격적인 논의가 시작되었다. 정현경(1999)의 연구에서는 과정 중심 교육 방안을 쓰기 전 활동, 쓰기 중 활동, 쓰기 후 활동으로 나누어 제시하고 있으며, 과정별 쓰기 수업 방안과 함께 쓰기 활동 유형들을 다양하게 제시하였다. 이 연구는 과정 중심 학습 전략을 세 가지 과정으로 구분하여 수업 방안을 제시하였다는 데 의의가 있으나 모국어로서의 쓰기 방안과 외국어로서의 쓰기 방안을 구분하지 않고 동일시하였다는 점에서 한계점을 보였다.

김정숙(1999)은 과거 한국어 쓰기 교육이 문법 학습을 위한 보조적인 수단으로 다루어지는 것을 비판하며, 학습자가 자신의 감정이나 견해를 의미를 구성해내는 능력을 학습할 수 있도록 지도해야 한다는 관점으로 변화해야 한다고 주장하였다. 따라서 이 연구는 필요성과 목적을 바탕으로 과정 중심 쓰기 절차와 유형을 제안하였다는 데 의의가 있다. 그러나 이러한 목적을 바탕으로 실제적인 교육에 도달하지 못했다는 데 아쉬움이 남는다. 이러한 논의 이후부터는 한국어 쓰기 교육과 관련한 연구는 과정 중심을 기본으로 하여 활발히 진행되었다. 과정 중심에 초점을 두어 쓰기 교육 방안을 모색한 연구에는 이미혜(2000), 전민경(2010), 김혜연(2014), 유명(2015) 등이 있다.

이미혜(2000)는 한국어 쓰기 수업을 진행하는 경우, 외국인 학습자들이 작문을 효과적으로 표현해내기 위해서는 과정 중심의 작문 활동이 체계적으로 이루어져야 함을 제기하였다. 이에 따라 과정 중심 글쓰기 단계를 어떻게 구안할 것인지에 관하여 기존 이론들과 경험을 바탕으로 작문 수업을 제안하였다. 이 연구는 이론적 틀을 바탕으로 하여 작문 교수 학습 방안을 제시했다는 데에 의의가 있으나, 구안된 지도안이 실제 수업에 적용하지 못한 부분에서 한계를 지닌다.

전민경(2010)은 학습자가 작성한 설문지와 논술문을 분석하여 쓰기 전 단계에서 전략을 사용하는 양상을 분석하였다. 그 결과 쓰기 과정에서 영향을 주는 것은 전략의 유형이 아니라는 것을 확인하였다. 이를 바탕으로 하여 쓰기의 목적에 맞게 전략을 활용할 수 있도록 교육 방안을 제안하였다. 이 연구에서는 전략을 사용하는 양상에 따른 문제점을 정확히 밝혀냈다는 데 의의가 있다. 그러나 이러

한 주장을 근거로 하여 글쓰기에서 활용할 수 있는 방법은 제시하지 않아 적용 가능성에 한계점이 보인다.

김혜연(2014)은 외국인 학습자의 실제 쓰기 양상을 분석하였다. 그 결과 계획 단계를 거치지 않고 표현을 하는 경우를 도출해냈으며, 쓰기의 과정을 다양하게 만드는 원리를 생성과 검토 사이의 관계를 통해 구성되는 상호작용의 양상으로 판단하였다. 이는 초고 쓰기 이전 단계로서 ‘계획하기’의 효용성을 입증하고 있으나, 이 논의에 따라 학습자에게 쓰기 과제를 주고 곧바로 글을 쓰도록 할 때 미숙한 필자들의 경우 글을 쓰기 시작하지 못하는 경우가 발생할 수 있음을 고려해야 한다. 또한, 쓰기 교육 방안에서 적합한 구체적인 교수·학습의 내용을 제시하지 못한 점은 한계로 보인다.

유영(2015)의 연구에서는 한국어 쓰기 능력을 향상시키기 위하여 과정 중심 교수법을 활용하여 각 과정의 단계마다 교사 혹은 동료의 피드백을 적용한 한국어 쓰기 지도 방안을 구안하였으나, 구체적인 절차를 제시하지 못하여 구안된 모형을 사용하기에는 한계점이 보인다.

이와 같은 과정 중심 쓰기 교육에 관한 연구들은 인지주의 심리학에 근거를 두어 학습자 개개인의 글쓰기 과정을 중요시하며 단계별 글쓰기 방법을 제시하여 그에 적합한 모형을 모색했다는 데 의의가 있다. 그러나 이러한 연구들은 개인의 의미 구성 능력에 중점을 두어, 사회적 맥락 및 지식을 고려하지 못한 점에서 공통적인 한계점을 나타내면서 장르 중심 쓰기 교육이 부상하게 되었다. 이에 따라 다음은 장르 중심 한국어 쓰기 교육과 관련하여 기존의 선행 연구들을 검토해 보고자 한다.

2) 장르 중심 한국어 쓰기 연구 검토

장르 중심 쓰기 교육에 관한 연구는 국어 교육의 쓰기 분야에서 시작되었으며, 대표적으로 박태호(2000), 최인자(2000), 김명순(2003) 등이 있다.

박태호(2000)는 과정 중심 쓰기에서는 쓰기 과정과 전략만을 지나치게 강조함에 따라 텍스트 요인을 소홀히 다루었다고 비판하며, 장르 중심 접근법을 국내에 처음 소개하였다. 이 연구에서는 과정 중심 쓰기 이론의 의의와 한계를 살펴보고

이에 적절한 대안으로 장르 중심 쓰기 이론을 제안하였다. 따라서 장르 중심에서는 과정 중심 쓰기에서 소홀히 다루었던 텍스트의 문제를 맥락과 관련하여 설명할 수 있다고 주장하였다. Martin(1993)의 논의를 바탕으로 텍스트 변인을 쓰기 교육의 내용으로 삼고 있으며, 최인자(2000)는 장르 중심 쓰기 교육의 의의와 자전적 서사 쓰기를 중심으로 사회적 배경과 상황적 문맥에 따른 해석, 장르의 체계적 재구성 등을 분석하고 밝혔다. 따라서 이 연구는 ‘장르 관습’의 사회 문화적 구성의 관점에서 쓰기 교육의 방향성을 제시했다는 점에서 의의가 있다.

김명순(2003)은 기존의 쓰기 교육을 형식 중심 쓰기, 과정 중심 쓰기, 장르 중심 쓰기로 구분하여 살펴보고 장르적 접근법의 위상을 정립하고자 하였다. 이 연구에서는 필자를 사회적 존재로 보고 쓰기는 필자가 속하는 공동체에 참여하는 사회적 행위로 개념화하였다. 이런 장르 중심 접근법이 기존의 쓰기 교육과 어떤 보완적 관계를 맺을 수 있는지 살펴보았다는 데 의의가 있다.

위의 세 가지 연구들을 종합해 보면 2000년대 초반에는 장르 중심 이론 단계에서 분석하고 장르의 체계를 구축했다는 데 의의가 있으나, 대부분 연구에서 수업에 실제로 적용할 수 있는 교육 방안을 나타내지 못했다는 점에서는 공통적인 한계점을 지닌다.

이후 체계적인 이론을 바탕으로 하여 실제 교육 방안을 마련하고자 하는 연구들이 점차 증가하게 되었는데, 장르를 중심으로 하여 한국어 쓰기 교육 방안을 제시한 연구로는 오유진(2009), 김영미(2010), 박주영(2012), 박은선(2014) 등이 있다.

오유진(2009)의 연구에서는 대학 진학을 목적으로 하는 중국인 학습자를 대상으로 보고서 쓰기 수업에 장르 중심 교수법을 적용하여 쓰기 결과물 변화양상을 분석하였다. 또한, 설문지와 면담을 통해 학습자의 쓰기 인식과 장르 인식의 변화를 함께 살펴보았다. 이 연구는 장르 중심 교수법을 직접 적용하여 효과를 입증했다는 점에서 의의가 있으나, 실험 참여자 수가 적어 결과를 일반화시키기에 다소 한계점이 보인다.

김영미(2010)는 외국인 학습자가 학문 목적의 쓰기를 하는 데 있어 과정 중심 쓰기 교육이 갖는 약점을 학습자와 교수자 측면, 그리고 사회적 측면에서 분석하고, 장르 기반 접근법은 외국인 학습자가 구체적으로 습득해야 할 쓰기 기술과

능력을 구체적이며 명시적인 방법을 통하여 실질적 교수법을 제시할 수 있다는 점을 밝혔다. 또한, 수업구성의 예시를 들어 장르 중심 쓰기 수업을 적용하여 수업의 계획과 절차를 제시하였다. 이 연구는 장르 중심 교수 학습 모형 설계에 참고할 만하나, 교수법 효과에 대한 검증이 실제 수업에서 제대로 검증하지 못한 한계를 지닌다.

박주영(2012)은 고급 수준의 한국어 학습자가 설명적 글의 장르 특성을 정확히 이해하지 못하기 때문에 효과적으로 텍스트를 생성하지 못한다고 파악하여, 텍스트 양상들을 분석하여 학습자의 한국어 설명적 글쓰기 능력을 향상할 수 있는 교육방법을 구안하여, 설명적 글의 특성 구현을 통해 효과적인 텍스트를 생성하는 방안을 설명하였다. 따라서 이 연구는 설명문에 국한되어 있으나 장르의 특성을 파악하여 학습자의 글쓰기 능력을 향상시키는 교육 방법을 구안했다는 점에서 의의가 있다. 그러나 실제로 적용해보지 못했다는 한계가 있다.

박은선(2014)은 대학원생을 대상으로 한 학기 동안 보고서 쓰기 교육에 장르 중심 쓰기 교수법을 수업에 적용하여 효과와 문제점을 분석하여 장르 중심 쓰기 교수의 모형과 과제 활동을 제시하였다. 이 연구는 장르 중심 교수법을 기본 틀로 하여 질적 연구를 한 후 모형을 구안하여 효과를 입증했다는 데 의의가 있다. 그러나 검증된 연구 결과를 쓰기 교육 방안에 적용하지 못한 점에서 한계를 보인다.

지금까지 장르 중심 교육과 관련하여 기존의 연구들을 살펴본 결과 다양한 장르를 각각의 검증 방법으로 입증하고, 이를 바탕으로 하여 효과적인 장르 중심 교육 방안을 제시하고 있다는 것을 살펴볼 수 있다. 그러나 장르 중심 교육에서 강조하는 맥락과 지식 내용을 학습자에게 효과적으로 전달될 수 있도록 방법적인 측면을 보완할 필요성이 엿보인다. 이에 따라 보완적으로 제시할 수 있는 과정과 장르를 통합한 한국어 쓰기 연구를 살펴보도록 한다.

3) 과정·장르 통합적 한국어 쓰기 연구 검토

과정과 장르를 통합한 쓰기 교육과 관련한 선행연구에는 정다운(2009), 원사가(2013) 등이 있다.

정다운(2009)에서는 과정 중심 교수법과 장르 중심 교수법을 절충하여 장르·과정 한국어 쓰기 교육 모형을 구안하여 외국인 학습자들의 글쓰기 능력을 향상시킬 수 있도록 하는 데 목적이 있다. 이를 위해 쓰기 교수법과 교재를 분석하고 학습자들과 교수자에게 설문지 및 인터뷰를 통해 적절한 근거가 될 수 있는 밑바탕을 마련하였다. 이를 통해 장르를 기반으로 하여 과정 중심을 절충한 통합 글쓰기 모형을 구안하여 적용하였다. 이 연구는 다양한 국적을 가진 고급 학습자들에게 쓰기 교육의 적용을 통해 통합 교수 이론의 효과를 증명하였다는 것에 의의가 있다. 그러나 실험 횟수가 2번으로 매우 적었으며 모든 장르에 대한 효과를 검증하지 못한 부분은 한계점으로 지적된다.

원사가(2013)는 중국에서 한국어학과 고급 수준의 학습자를 위한 과정·장르의 통합적 모형을 제시하여 교재를 구안하는 데 목적을 두고 있다. 연구 목적에 앞서 연구자는 중국에 있는 대학생 128명 학습자를 대상으로 설문지 조사를 실시하였다. 그 결과 한국어를 학습하는 중국 대학생들은 과정 중심과 장르 중심 쓰기가 아닌 결과 중심 쓰기 양상을 나타냈다. 이러한 결과를 바탕으로 하여, 과정·장르 통합적 쓰기 교수 모형을 구안하였다. 이를 통해 중국 내 학습자들에게 적절한 고급 교재를 제시하여 이를 활용한 지도 절차를 제공했다는 데 의의가 있으나, 모든 중국인 학습자를 일반화시키기엔 표본이 너무 적다는 한계가 있다. 또한 교재 사용을 통해 학습자가 실제로 효과를 검증에 이르지 못한 부분은 추후 연구가 보완되어야 할 것으로 보인다.

지금까지 한국어 쓰기 교육 이론과 과정과 장르를 통합한 쓰기 교육 방안에 대해서 살펴보았다. 선행 연구 검토를 통해 한국어 쓰기 교육에서 다양한 연구들이 이루어지고 있다는 것을 살펴볼 수 있었다. 그러나 한국어 쓰기 교육에서 한계점을 보완하여 제시한 과정·장르 통합적 쓰기 지도 방안에서는 다양한 연구가 이루어지고 있지 않음을 확인할 수 있었다. 따라서 본 연구에서는 한국어 쓰기의 한계를 보완한 과정과 장르를 통합한 쓰기 지도 방안을 마련하고자 한다.

3. 연구 방법 및 연구 내용

본 연구는 과정·장르 통합적 한국어 쓰기 지도 방안을 마련하는 데 목적을 둔다. 이에 따라 분석에서 도출한 결과를 통해 효과적인 지도안을 제시하고자 한다. 분석 대상은 쓰기 교수 학습 이론, 한국어 교육과정, 한국어 쓰기 교재, 외국인 학습자 요구조사 네 가지로 구성된다. 각각의 분석 대상에 따른 적합한 연구 방법은 다음과 같다.

첫째, 교수 학습 이론 분석은 문헌분석법을 적용하여 고찰하고자 한다. 과정과 장르를 통합한 한국어 쓰기 지도 방안을 구안하고자 하는 연구 목적에 따라, 기존의 선행 연구 자료를 과정 중심, 장르 중심, 과정·장르 통합적 연구 세 가지로 구분한다. 이에 따라 기존의 선행 연구의 성과 및 한계를 분석하여 정리하고 본 연구의 통합적 교수 학습 모형을 제시하는 데 활용할 수 있도록 한다.

둘째, 한국어 교육과정 및 한국어 쓰기 교재는 내용분석법을 활용하고자 한다. 국내에서는 외국인 학습자를 위한 교육과정 및 한국어 쓰기 교재는 통합적으로 운영되고 있지 않다. 그러나 각 기관에서 한국어 쓰기 교육을 수강하고 있는 학습자에게 효과적으로 적용할 수 있는 교육 목표 및 교육과정, 교재가 구안되어 있다. 이에 따라 교육과정은 각 기관별 교육 목표를 분석하여 공통적인 목적과 보완되어야 할 부분을 도출하여 정리하고, 쓰기 교재인 경우 2013년 이후 영역별로 분리된 교재 3가지(경희대, 연세대, 서강대)를 선택하여 교재의 구성을 과정과 장르가 적용되고 있는지 기준을 두어 내용을 분석한다.

셋째, 외국인 학습자의 요구조사는 질문지법을 사용하여 보다 실제적인 응답을 얻고자 한다. 과정·장르 통합적 쓰기 모형을 구안하기 위해서는, 현재 쓰기 강좌를 수강하고 있는 학습자가 수업 현장에서 어려워하는 부분을 파악할 수 있다고 판단한다. 이에 따라 설문지를 기초 정보, 현재 작문 실태, 과정 중심 쓰기, 장르 중심 쓰기 16문항을 4개의 영역으로 나누어 구성하여 결과를 얻고자 한다. 이에 따라 본 연구는 다음과 같은 내용으로 구성된다.

1장에서는 본 연구의 필요성 및 목적과, 선행연구 검토, 연구 방법 및 연구 내용을 제시한다.

2장에서는 한국어 쓰기 교수 학습 이론들을 고찰한다. 우선 쓰기의 개념을 파

악한 후, 쓰기 교육의 흐름을 과정 중심 쓰기, 장르 중심 쓰기, 과정·장르 통합적 쓰기 세 가지로 구분하여 살펴본다. 이를 통해 쓰기 교육의 긍정적인 면과 한계점을 살펴보고, 이를 보완할 수 있는 이론적 토대를 마련한다.

3장에서는 한국어 교육과정과 한국어 쓰기 교재, 한국어 쓰기 요구조사 세 가지로 구분하여 한국어 쓰기 교육을 분석한다. 따라서 기관별 교육 목표에서 공통으로 추구하고자 하는 쓰기 교육의 목표를 살펴본 후, 기관별 쓰기 교육이 어떻게 이루어지고 있는지 교육 과정을 파악한다. 다음으로 교재 분석을 하고, 외국인 학습자의 쓰기 요구조사를 실시하여 요구사항을 분석하고 이를 종합한 교수 학습 모형을 구안하는 데 필요한 기반을 마련한다.

4장에서는 앞 장에서 살펴본 결과들을 종합하여, 과정·장르 통합적 쓰기 모형을 구안한다. 이를 통해 실제 수업에서 주제를 제시하여 글쓰기를 하는 경우를 설정하여 수업 지도안을 구체적으로 구안한다.

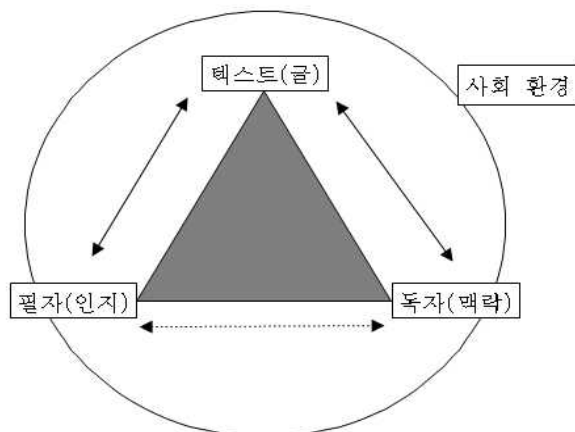
II. 한국어 쓰기 교수 학습에 대한 이론적 고찰

본 연구는 효과적인 한국어 쓰기 지도 방안을 모색하는 데 목적이 있다. 본 연구에 들어가기에 앞서 쓰기의 개념 및 쓰기 교수 학습 이론의 관점 및 성격을 이해하는 것은 매우 중요한 일이다. 따라서 이 장에서는 한국어 쓰기의 개념과 쓰기 교육의 흐름을 살펴보도록 한다.

1. 한국어 쓰기의 개념

1.1 한국어 쓰기의 정의

쓰기는 문자 기호를 조합하여 만든 일련의 문장으로써, 형식과 내용이 결속성을 갖추어야 비로소 글(text)이 된다. 다음 도식화된 그림과 같이 텍스트를 매개로 하여 독자는 필자가 전달하고자 하는 의미 파악을 하는 행위를 함으로써 필자와 독자, 텍스트 삼각 구도의 의사소통 과정에서 쓰기는 비로소 본연의 의미를 갖게 된다.⁶⁾ 또한, 글을 쓰는 경우 필자와 독자가 속한 사회·문화적 상황의 중요성을 인식하고, 그 상황과 환경에 맞는 규범과 관습에 어울리는 쓰기를 하도록 돕는다. 이와 같이 쓰기의 구성 요소들과 유기적인 통합이 이루어 질 때 글쓰기가 발현될 수 있을 것이다.



[그림 II-1-1] 쓰기의 의사소통 삼각형⁷⁾

6) 최미숙 외7명(2016), 국어 교육의 이해, 사회평론, pp.267~268

이처럼 쓰기(writing)는 문자 언어를 사용한 표현 활동으로서 음성언어를 표기하는 것에서부터 학위 논문 작성이나 작품 창작에 이르기까지 그 범위를 다양하게 설정할 수 있다. 이러한 한국어 쓰기는 연구자에 따라 정의의 차이를 보인다. 이를 정리하면 다음과 같다.

<표 II-1-1> 한국어 쓰기의 정의⁸⁾

엄창권(1997)	쓰기는 필자가 생각이나 느낌을 상황, 목적, 대상 등을 고려하여 문자 언어로 표현하는 행위로서 쓰기(writing)와 작문(composing)은 동일하게 쓰인다.
김유정 외(1998)	쓰기는 한국어 자모의 올바른 사용과 어휘와 문법적 지식을 사용하여 자신의 생각(메시지)을 표현하는 의사소통 기술로 그 범위는 단순한 '전사'에서 복잡한 '작문' 모두를 포함시킨다.
김정숙(1999)	쓰기는 형태에 초점을 둔 발화의 전사로부터 자신의 생각과 감정을 효과적으로 전개하고 전달하고자 창조적으로 글을 쓰는 작문 활동까지 포함한다.
정현경(1999)	쓰기는 종이 위의 글자 같은 의미 없는 쓰기와 같은 단순한 전사 활동은 배제하고, 의사소통 능력 향상을 위한 언어 기능 습득 단계에서의 쓰기와 논리적 구성을 가지고 있는 창의적인 글쓰기의 유의미적 활동이다.
김민성(2000)	쓰기는 크게 철자법이나 문법적인 요소를 강조하는 발화의 전사로서의 쓰기(writing)와 창의적으로 자유로운 글쓰기인 작문(composition)의 두 가지로 나누어진다.
김정애(2000)	쓰기는 문자 언어를 통하여 자신의 의사를 표현하고 다른 사람들과 의사를 소통하며 의미를 발견하고 창조하는 활동이다.
여순민(2002)	자신이 알고 있는 지식을 단순히 나열하는 것이 아니라, 글쓰기 과제를 해결하기 위해 글을 조직, 표현하는 과정이다.
이재승(2002)	머릿속에서 생각나는 행위와 그것을 종이에 옮겨 적는 행위가 함께 이루어진 것을 의미한다.
강승혜(2002)	글말을 통해 의사소통하는 하나의 수단으로서, 글자를 익혀 베껴 쓰는 단순한 활동뿐 아니라 창의적이고 효과적으로 자신의 생각과 의사를 전달하기 위한 문제 해결의 과정을 포함하는 것이다.
진대연(2003)	쓰기는 글짓기나 작문을 포함하는 넓은 의미로서 문자 언어를 사용해 표현하는 인간의 모든 활동이나 행위, 즉 의미를 지닌 (문자)텍스트의 생산이다. 여기에는 의사소통, 문제의 발견 및 해결, 의미 창조 등이 포함된다.

7) 이 모형의 경우 실선은 직접적이며, 점선은 간접적인 의미를 나타낸다.

8) 민현식 외(2005), 『한국어교육론 3』, 한국문화사, pp.86~88

<표II-1>은 위 단행본에서 진대연(2003)의 연구까지 참고 하였으며, 이후의 내용은 본 연구자가 쓰기 교육 연구를 제시한 논문에서 발췌하여 요약하였다.

홍정현(2005)	노트 필기, 받아쓰기, 베껴 쓰기와 같은 단순 전사의 성격의 쓰기는 배제하고 논리적 구성을 가지며 창의적으로 표현할 수 있는 글쓰기를 쓰기의 영역으로 제한한다.
이진영(2008)	쓰기란 문자로 표현하는 행위이며, 단어나 문장을 받아쓰는 것을 포함한 단순한 문장을 표현하는 것부터 학습자의 생각이나 느낌, 경험을 글로 표현하는 행위까지를 모두 포함한다.
최은지(2009)	쓰기를 의미를 구성하는 작문의 범위로 한정하며, 사회적 상호작용을 통해 합의된 형식에 맞추어 문어를 통해 완결성을 갖춘 결과물을 말한다.
이미영(2011)	쓰기와 작문을 동일시하는 개념으로 사용하고 있으며, 고등정신 기능을 바탕으로 한 글쓰기를 의미한다.
박호희(2014)	쓰기는 문자를 익히는 것에서 자신의 생각을 표현하는 활동까지 전 범위를 아우른다.

위의 쓰기의 정의들을 종합해 보면, 대체적으로 문자 언어를 수단으로 단순한 표현 활동 뿐만 아니라 창의성과 문제 해결을 위한 목적까지 함께 포함하고 있다.

본 연구에서는 쓰기의 개념을 받아쓰기와 같은 단순 전사의 성격은 배제하고, 필자가 자신의 생각을 목적, 독자, 사회 환경 등을 고려한 작문(composing)의 개념과 동일하게 사용하고자 한다.

1.2 한국어 쓰기의 성격

쓰기 기능을 신장시키는 것은 모국어 학습자도 결코 쉬운 일이 아니다. 더욱이 외국인이 한국어로 쓰기를 학습한다는 것은 자신의 모국어가 아닌 한국어로 사고하고 표현하는 방법을 익혀야 한다는 점에서 어려움이 가중된다. 모국어로 글을 쓰거나 외국어로 글을 쓰는 일은 서로 언어만 다를 뿐, 같은 기능이 요구된다는 점에서 모국어 쓰기 능력이 우수하면 외국어 쓰기 능력도 우수할 것이라고 가정한다(Cumming 1989; Zamel 1983). 그러나 실제로는 외국어 능력 수준에 따라 쓰기 능력의 차이를 보인다.⁹⁾ 즉, 외국어 능력의 향상 없이는 모국어 쓰기 능

9) 박영순 외 20인(2010), 『한국어와 한국어교육』, 한국문화사, p.458

력이 외국어 쓰기로 전이되지 않는다는 의미로 파악할 수 있다.

이러한 사실은 Silva(1993:670)에서도 대개 외국어 또는 제2언어로서 글을 쓰는 사람들은 모국어로 글을 쓰는 사람들에 비해 문법적인 오류가 더 많고, 유창성이 떨어지며 글쓰기 목적에 맞게 자료를 조직하는 데 효율성이 하락하는 경향이 있음을 보고하고 있다. 이는 학습자들의 인지적 성숙도에 비해서 글로 표현할 수 있는 쓰기 지식이 제한되기 때문이라고 설명할 수 있을 것이다. Byrne(1988)는 학습자들의 인지적 성숙도와 실제적인 쓰기 능력간의 차이는 자칫 외국어 쓰기 학습에 대한 학습자의 흥미나 동기 자체를 잃게 만들 우려가 있기 때문에 학습자의 지적 능력이나 외국어 쓰기 능력 수준에 맞는 쓰기 활동을 선별하여 제공할 필요가 있다(최연희·김신혜, 2006:114).

또한, 외국인 학습자가 한국어로 글쓰기를 어려워하는 요인으로 Kaplan(1966)이 말하는 언어권별로 각기 수사적 조직(rhetorical pattern)의 차이가 있다.



[그림 II-1-2] Kaplan의 수사 조직 대조(1966:14)¹⁰⁾

위의 그림과 같이 영어는 직선적인 수사 구조를 가지고 있는 반면, 동양어권의 담화구조는 나선형의 수사 구조를 기반으로 하고 있다. 이러한 이유로 영어권 학습자들은 글을 쓸 경우 바로 논점을 제시하고 결론으로 들어가는 데 비해서, 한국어 학습자들은 간접적인 언급으로 일관하다가 마무리 부분에 이르러서야 결론에 도달하는 순환적 구성 형태로 글을 구성한다는 것을 확인할 수 있다.

이는 한국어 쓰기에 있어 학습자의 모국어가 지니는 수사적 조직과 문화적 사

10) 학습자들은 그들이 살아낸 문화공동체를 가지고 있으며, 수사적으로 적절한 쓰기의 격식적인 자질에 관한 특정 선입견을 가지고 있다. Robert Kaplan은 문화에 따라 다양한 쓰기 자료의 조직적인 유형을 발견하여 수사학에서의 대조적인 차이를 기술하였다. Kaplan은 600명의 비영어 모국어 화자들의 영어 작문 자료를 철학적, 심리학적, 인류학적, 언어학적인 관점에서 비교하여 탈선과 반복을 참지 못하는 단선적인 영어 작문 자료와 히브리어, 동양어, 로망스어, 러시아어로 분류하여 제시하고 있다(김정숙, 1999:202).

고방식의 차이가 영향을 미친다는 Kaplan(1993)의 주장은 일반화되었다는 점에서 문제점을 내포하고 있다. 그러나 학습자의 모국어가 지니고 있는 성격과 사고방식의 차이는 어떤 방식으로든 한국어로 글을 쓰는 데 어려움을 작용시키는 요인임에는 변할 수 없는 사실이다.

따라서 한국어 쓰기와 모국어 쓰기의 차이를 종합하면 다음과 같다. 쓰기는 인지적 능력과 사고력, 사회 환경을 동시에 고려한 표현 활동이다. 그러나 모국어 가 아닌 쓰기는 모국어와 학습해야 할 목표언어로서의 한국어 사이에 존재하는 언어적 차이(어휘, 문법, 수사 구조 등)와 문화적 사고방식의 차이 등으로 인해 글쓰기의 어려움은 더욱 가중된다.

그러므로 외국인 학습자가 제2언어로서 글쓰기를 작성하고자 하는 경우 제2의 국어 실력뿐만 아니라 그 나라의 문화적 배경 지식 및 글쓰기 지식을 고려한 쓰기 교육의 접근이 이루어져야 한다.

1.3 한국어 쓰기 교육과 국어 쓰기 교육의 관계

한국어교육과 국어교육에서의 쓰기는 동일한 문자를 사용한다는 점에서 유사하다고 생각될 수 있으나 학습자 및 가르치는 범위와 방법에 따라 다음과 같은 차이를 나타낸다. 이 장에서는 한국어교육과 국어교육에서의 쓰기의 관계를 살펴보고자 한다.

우선, 한국어 쓰기 교육에서는 한국어를 배우고자 하는 개인적 동기로 인해 학습자가 대부분 성인으로 구성되어 있으며, 국어교육에서는 국가단위 교육과정에 따라 초등학교 1학년부터 쓰기를 의무적으로 학습하게 된다.¹¹⁾ 이러한 쓰기는 외국인 학습자의 경우 한국어를 사용하는 의사소통 능력 향상에 목표를 두고 있으며, 모국어 학습자의 쓰기는 맥락과 다양한 요소를 고려한 국어를 사용하여, 국어의 발전과 국어문화 창조에 이바지하는 능력을 기르는 데 목적이 있다.¹²⁾ 따

11) 국어교육의 목표 (국어과 교육과정, 2015:4)

- ① 다양한 유형의 담화, 글, 작품을 정확하고 비판적으로 이해하고 효과적이고 창의적으로 표현하며 소통하는 데 필요한 기능을 익힌다.
- ② 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 활동 및 문법 탐구와 문학 향유에 도움이 되는 기본 지식을 갖춘다.
- ③ 국어의 가치와 국어 능력의 중요성을 인식하고 주체적으로 국어생활을 하는 태도를 기른다.

라서 대상에 따라 쓰기 교육의 목표에 차이가 있음을 알 수 있다.

또한 이수미(2012)의 연구의 경우 모국어 학습자들은 주어진 글의 양식을 인위적으로 습득하지 않아도 글을 쓸 수 있으나 모국에서 글쓰기가 능숙했던 외국인 학습자라 할지라도, 제2외국어인 한국어 쓰기는 저하되어 나타난다는 것을 파악할 수 있다.¹³⁾ 이는 한국어 능력이 고급인 외국인 학습자일지라도 한국의 문화적 맥락 및 내용지식이 뒷받침되지 못하면 능숙한 한국어 글쓰기가 이루어질 수 없으며, 한국어 쓰기 담화 공동체가 암묵적으로 또는 명시적으로 함의한 양식이 존재한다는 것을 의미한다. 그렇기 때문에 제2외국어인 한국어로 쓰기를 가르칠 때 글쓰기 틀을 포함한 세세한 부분까지 교수 학습의 범위가 확장되며, 이에 따라 교수 학습 방법에도 차이가 발생하게 된다.

예를 들어 모국어 학습자인 경우 한국의 문화 및 내용 지식을 습득하고자 할 때 교수자의 판단에 따라 직접적인 설명은 간략히 제시하여 바로 글쓰기를 지도할 수 있다. 그러나 외국인 학습자의 경우에는 한국과 자신의 문화의 차이점을 인식하고 글을 작성하기 위해서는 1차적으로 모국의 문화차이를 이해한 후 교수자의 한국의 문화 및 글쓰기 정보가 필수적으로 이루어져야 하며, 이를 바탕으로 한국어 글쓰기를 지도하여야 한다.

이처럼 한국어 쓰기와 모국어 쓰기는 같은 문자를 가지고 쓰기를 교육받는다.는 공통점이 있으나, 교육의 대상이 모국어로서의 한국어 학습자인지 제2외국어로서의 한국어 학습자인지에 따라 교수방법 및 교육의 범위의 차이가 나타난다는 것을 확인할 수 있다.

12) 한국어교육에서의 최종 목표는 학습자가 배운 한국어를 사용하여 상황에 맞게 이해하고 표현할 수 있도록 하는 것이다. 그렇기 때문에 어학을 전공하는 유학생이 아닌 모국어 학습자에게 국어 이론을 드러내 놓고 강조하지는 않는다. ... (중략) ... 한국어 교육에서의 목표는 언어 훈련을 위해서, 그리고 한국인과 같은 담화공동체에 동화되어 한국인의 가치관과 정서를 이해하고 공유하도록 하기 위해서이다. 작품을 통해서 자기 계발을 한다는 일반 한국인의 목적은 외국인 학습자로서는 그 다음의 문제라고 할 수 있다(백봉자, 2007:28~29).

13) 이수미(2012)는 「한국어 쓰기 교육 연구」에서 실제적으로 한국 대학에서 교육을 받고 있는 학생을 대상으로 인터뷰한 내용을 수록하여 제시하였다.

한국어교육 전공 석사 3학기 터키 여학생의 경우, “(한국어) 말은 그렇지 않은데, 제가 그냥 말할 수 있어요. 터키어로 생각하지 않고, 그런데 쓰기는 제가 항상 터키말로 먼저 생각해요. 그리고 써요. 그래서 (그런지) 한국어 문장 잘 못 만든다고 생각해요.”라고 응답하였고, 한국어전공 학부 4학년 중국 여학생은 “항상 교수님 제가 리포트 쓰면 말했어요. 이거 중국식이라고.”라고 대답하였다(언어와 교육, 2012:573~574).

2. 쓰기 교수 학습의 흐름

쓰기 교육은 글의 결과 부분에 중점을 두어 형식적·수사학적인 면을 사용하여 텍스트를 수정을 강조한 결과 중심 쓰기에서 인지적 관점을 기반으로 한 과정 중심 쓰기, 사회적 관점을 기반으로 한 장르 중심 쓰기로 변모해왔다.

결과 중심 쓰기는 1960년대 중반까지 구조주의 언어학과 행동주의 심리학에 영향을 받았다. 이 이론은 쓰기의 결과인 완성된 텍스트를 강조했으며 수사학적 규칙이나 문법과 같은 객관적인 요소를 중요시했다. 그러나 완성된 텍스트와 정확성만 강조하다보니 개인 스스로 인지활동을 통해 쓸 수 있는 능력을 간과하게 되었다.

이러한 결과 중심 쓰기에 한계점을 비판하며, 1970년대 말부터 1980년대 초까지 인지주의를 바탕으로 글 쓰는 과정을 중요시하게 되었다. 이러한 과정 중심 쓰기는 학습자 스스로 잠재되어 있는 인지적 행위를 통해 의미를 구성할 수 있도록 쓰기의 과정을 강조하며, 각 과정에 필요한 기능이나 전략을 가르치는 데 중점을 두었다. 따라서 과정 중심 쓰기는 글쓰기 과정에 관해 개인이 깊이 있는 글쓰기를 할 수 있는 기반을 마련하는 데에 의의가 있다. 그러나 인지적 과정에만 편향되어 쓰기 결과물을 도출하지 못하는 문제점이 나타났다.

이에 따라 과정 중심의 한계를 보완하고자 1980년대 초반 이후, 글쓰기란 개인에서 사회로 확장되어 담화를 이루어 만들어진다고 판단하여 개인과 사회와 맥락을 중요시하게 되었다. 그 결과 장르에 따라 담화 공동체가 요구하는 내용과 형식에 차이가 있어 이를 지켜 글을 써야 한다는 장르 중심의 쓰기의 관점까지 확장되었다.

지금까지 쓰기 교육의 흐름을 간략히 살펴보았다. 이 장에서는 쓰기 교육의 흐름에 따라 인지를 중점으로 한 과정 중심 교수 학습 이론과 맥락과 내용 지식을 중요시 하는 장르 중심 교수 학습 이론을 고찰하고, 과정·장르 통합적 교수 학습 이론을 살펴보려고 한다.

2.1 과정 중심 쓰기 교수 학습

1) 과정 중심 쓰기 교육의 성격

과정 중심 쓰기는 텍스트만을 강조한 결과 중심 쓰기 이론의 한계를 비판하며 등장하였다. 이에 따라 완성된 텍스트를 문법이나 수사학적 지식을 습득하여 고치는 행위에서, 학습자가 스스로 사유하며 글을 쓰는 과정을 중요시하게 되었다.

이러한 과정 중심 쓰기에서 Moffett(1968)은 쓰기를 하나의 인지 과정으로 인식하게 하는 데 많은 기여를 했다. 그는 쓰기 행위에서 학습자 자신의 삶을 강조했으며, 그들이 가지고 있는 사전 지식은 쓰기 행위를 촉진하는 데 결정적인 영향을 끼치는 것으로 파악하였다.

Moffett(1968) 외에도 Emig(1971) 역시 모범이 될 만한 텍스트를 제시하고, 그 텍스트가 가지고 있는 핵심 요소만을 인식하도록 하는 쓰기 교육이 잘못되었다고 지적하였다. 따라서 효과적인 쓰기 교육을 위해서는 학습자가 쓰기 과정에 많은 활동이 이루어져야 한다고 생각했으며, 쓰기는 표준 어법에 따라서 문장을 나열하는 행위가 아니라, 회귀적인 과정을 거치면서 새롭게 의미를 창조하는 행위임을 부각시켰다(이재승, 2014:40).

즉, 쓰기는 자신이 알고 있는 지식을 문자를 통해 그대로 전달하는 것이 아니라 새롭게 의미를 구성하여 표현하는 것이라고 볼 수 있다.¹⁴⁾ 이러한 개인의 인지적 관점에 따라 쓰기 교육에서도 결과 중심 쓰기에서 과정 중심 쓰기로 관심을 두게 되었다. 이러한 교육 방법이 과정 중심 교수법이라 칭하며, 이러한 과정 중심 쓰기의 성격을 살펴보면 다음과 같다.

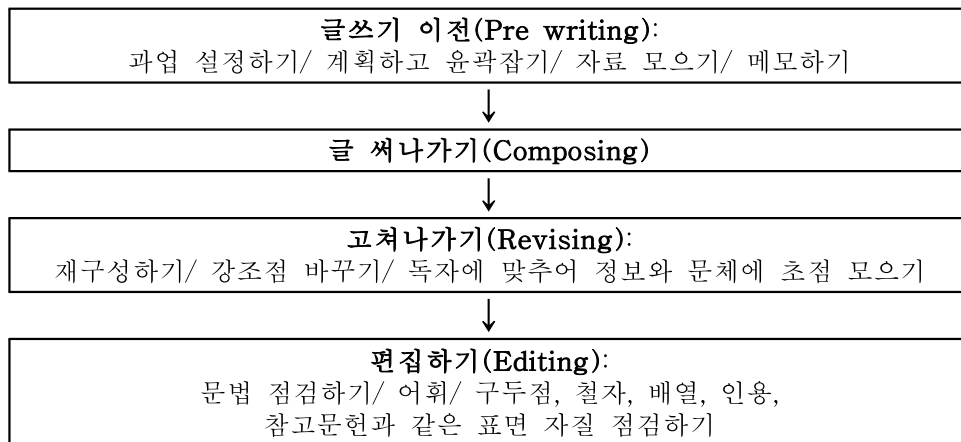
과정 중심 쓰기는 개인의 인지를 바탕으로, 글을 쓰는 일련의 과정마다 전략들을 활용하여 글이 표현될 수 있도록 한다. 이에 따라 글을 작성하는 과정에서 수정할 부분이 발생하는 경우, 언제든지 다시 돌아갈 수 있는 회귀성을 내포하며, 학습자는 동료 혹은 교사의 적절한 개입으로 도움을 받아 고쳐쓰기를 적극적으로 활용하여 글쓰기의 난관을 극복할 수 있다.

14) 정다운(2009), '장르'와 '과정'의 통합적 쓰기 교육 방안 연구, 고려대학교 대학원 박사학위논문, p.19

또한, 이재승(2014)에 따르면 과정 중심 교수법에서는 개인이 가지고 있는 학습 양식이나 흥미, 적성 등을 고려한 수업을 진행할 수 있으며, 결과 보다는 문제를 해결해나가는 과정을 중요시함으로써 글쓰기를 위해 탐구하는 자체에 의의가 있다(이재승, 2014:25).

2) 과정 중심 쓰기 교육의 모형

과정 중심 쓰기에서는 학습자의 인지를 바탕으로 하여 글을 작성하고, 수정이 필요한 경우 다시 돌아갈 수 있는 회귀성을 지니며, 적극적으로 글을 구성해 나가는 데 목적을 둔다. 이에 따라 의미를 구성하는 과정에 따라 적절한 절차적인 기능이 나타나게 되며, 과정 중심을 기반으로 한 쓰기 교육 모형은 다음과 같다.



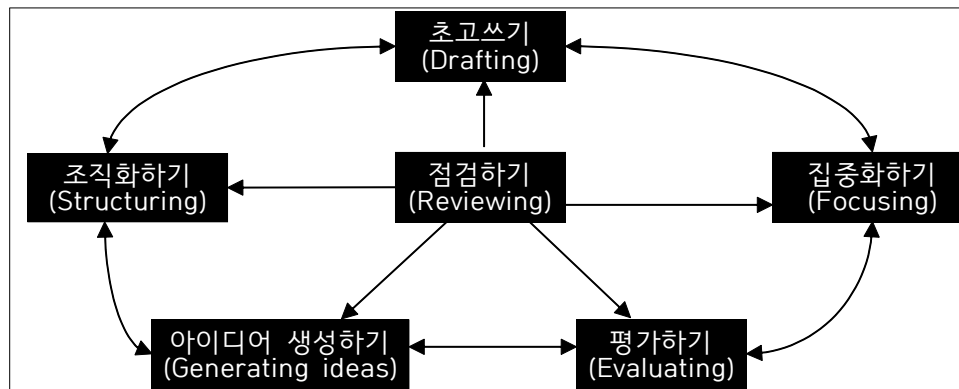
[그림 II-2-1] 일반적인 글쓰기 단계¹⁵⁾

위의 제시한 모형은 과정 중심에서 나타나는 일반적인 글쓰기 단계 모형이다. 이 모형은 글을 구성하는 데 있어 4단계로 표현하고 있다. 그러나 위의 제시한 쓰기 과정은 순환적이지 않은 방법으로 인해 제대로 된 쓰기 모형 제시를 하지 못했다는 비판을 받았다. Raimes(1985)¹⁶⁾에서도 글쓰기 과정은 비록 텍스트를 작

15) Christopher Tribble(1999), Oxford Language Teaching: Writing, 김지홍(역)(법문사, 2003), p.65

16) Contrary to what many textbooks advise, writers do not follow a neat sequence of planning, organizing, writing and then revising. For while a writer's product the finished essay, story or novel is presented in lines, the process that produces it is not linear at all.

성하기까지 여러 단계들이 있지만, 그 과정은 대단히 순환적이고 복합적으로 기술하고 있다. 이에 따라 후속 연구들에서는 회귀적 과정을 강조한 모형들이 나타나기 시작했다. White & Arndt(1991)에서의 쓰기는 지속적이며 지적인 노력이 필요한 복잡한 인지적 과정으로 보고 아이디어 생성하기·조직화하기·초고쓰기·점검하기·집중화하기·평가하기와 같은 여섯 단계가 순환적으로 반복되는 절차로 글쓰기 과정을 모형화 하였다. 필자가 텍스트를 완성하기 전까지 이러한 순환과정을 여러 번 거치게 된다. 이러한 White & Arndt(1991)에서 제시한 글쓰기 모형은 다음과 같다.

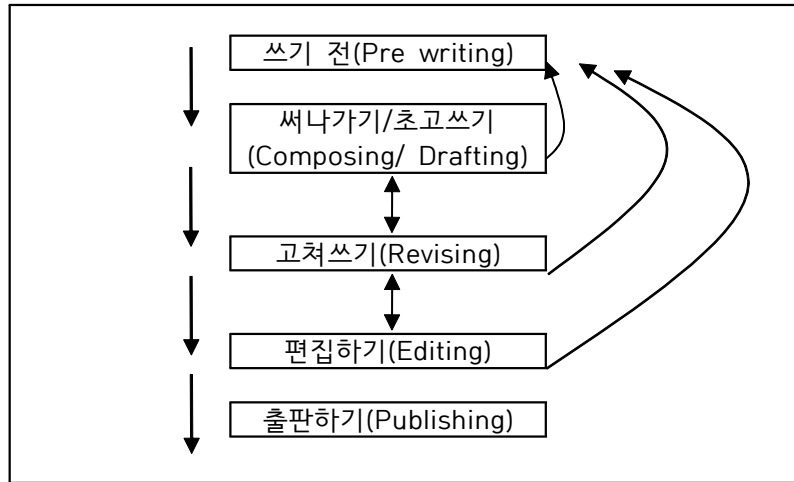


[그림 II-2-2] White & Arndt(1991)의 과정 중심 쓰기 모형

또한, Tribble(1996)의 모형에서도 글쓰기 과정은 일직선으로 이루어지는 것이 아니라 과정에 있는 단계들을 여러 번 앞뒤로 반복적인 움직임을 통해 최종적인 글을 완성한다는 것을 나타내고 있다.

Instead, it is recursive ……(Raimes 1985:229).

많은 교재에서 충고하는 것과는 반대로, 글 쓰는 사람은 계획하기·조직하기·글쓰기·고쳐쓰기의 깔끔한 연결을 따르는 것은 아니다. 왜냐하면 글쓴이의 산출물인 완성된 글과 이야기와 소설들은 일직선으로 제시되지만, 반면에 그 글을 산출하는 과정은 전혀 일직선이 아니기 때문이다. 대신 순환적이며……(Raimes 1985:229).



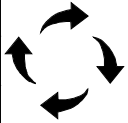
[그림 II-2-3] Tribble의 글쓰기 과정(1996:39)

한국어 쓰기 교육에서도 1990년대 후반부터 과정 중심 쓰기와 관련된 연구가 시작되었다. 김정숙(1999)의 연구에서는 글쓰기를 구상하기·초고쓰기·다시쓰기로 구분하여 활동하였다. 구상하기 단계에서는 아이디어를 생성하고 조직하는 활동을 하며, 초고쓰기 단계에서는 글을 쓰고, 다시쓰기 단계에서는 초고를 고쳐 쓰는 활동을 하였다.

이러한 과정 중심 쓰기에 관하여 이재승(2014)은 쓰기 과정을 과학적으로 탐구했으며, 쓰기를 의미를 나열하는 것이 아니라 의미를 구성하는 것으로 해석했다는 부분에서 큰 의미를 갖는다. 또한, 쓰기를 문제 해결 행위로 파악하여 필자의 역동적인 사고를 강조했다는 점에서 의의가 있으며 실제로 그 효과를 입증하였다(이재승, 2014:43).

지금까지 살펴본 과정 중심 쓰기의 모형들을 종합하여 표로 나타내면 다음과 같다.

<표 II-2-1> 과정 중심 쓰기 단계와 전략

쓰기 과정 (시간)	과정에 따른 전략	쓰기 과정 (기능)	순환적 구조
쓰기 전 단계	과제에 대한 분석 등	(계획하기)	
	브레인스토밍, 빨리 쓰기 등	내용 생성하기	
	다발 짓기, 마인드 맵 등	내용 조직하기	
쓰기 단계	말로 쓰기, 빨리 쓰기 등	내용 표현하기	
쓰기 후 단계	평가하기, 돌려 읽기, 고쳐 쓰기 등	내용 수정하기	

대체적으로 글쓰기 과정을 시간 순(쓰기 전, 쓰기, 쓰기 후)과 기능 순(아이디어 생성, 아이디어 조직, 내용 표현하기, 내용 수정하기)으로 구분할 수 있다.

본 연구에서는 과정 중심 모형을 활용하는 데 있어 계획하기, 내용 표현하기, 내용 수정하기 단계를 중점적으로 제시하고자 한다. 그러나 앞서 살펴본 모형들의 경우, 계획하기가 쓰기 전 활동에서 절차적 구분이 모호하다고 판단하여 괄호로 제시하였다. 따라서 본 연구는 위의 표에 제시한 쓰기 과정의 기능과 같이 과정을 제안하고자 한다.¹⁷⁾

이처럼 과정 중심 쓰기 교수 학습 모형은 글의 과정을 구성하고 그에 알맞은 방법을 제시해 준다는 점에서 교육적으로 매우 의미가 있다. 그러나 글쓰기 과정에 치우친 나머지 완성된 텍스트에 대한 관심도가 낮으며, 사회적인 맥락 및 내용 지식 부분을 간과한 글쓰기라는 점에서 한계를 보인다.

특히 사회 및 내용 지식의 부족은 외국인 학습자인 경우, 자신의 생각을 정확하게 글로 표현하는 데 문제가 발생할 수 있다. 이에 따라 사회적 문화와 배경지식을 고려한 쓰기 교수 학습의 필요성을 인식하게 되었다. 이러한 문제들을 해결하기 위하여 장르 중심 쓰기가 등장하기 시작하였다.

17) 표에서 한 가지 언급할 것은, 박영목(2011)에서도 아이디어 생성하기 앞에 계획하기를 덧붙이고 있다는 점이다. Flower & Hayes(1980)의 경우에는 계획하기 속에 생성하기, 조직하기와 목표 정하기를 포함하기도 했다. 하지만 실제 관찰한 바에 의하면, 글쓰기 이전에 대부분의 필자들은 과제에 대한 분석, 글쓰기 상황에 대한 분석, 독자에 대한 분석을 하지 않을 경우 필자는 쓰기 활동에서 어려움을 겪을 수밖에 없다. 따라서 본 연구에서는 계획하기 단계를 분리하여 글쓰기 이전, 주제 분석 및 배경지식 분석하는 부분으로 제시하고자 한다.

2.2 장르 중심 쓰기 교수 학습

장르 중심 교수 학습 이론은 텍스트에 나타난 장르에 따라 내용과 형식이 존재하는 데, 학습자가 장르에 대한 사전 지식 및 사회적 배경이 없는 경우 의사소통이 제대로 이루어질 수 없다고 판단한다. 즉, 장르 중심에서는 글을 쓰는 필자가 배경지식을 습득하여 글을 구성해나가는 것을 의미한다.

이 장에서는 보다 구체적으로 장르의 개념 및 성격과 장르의 종류를 바탕으로 하여 장르 중심 쓰기 교수 학습에 대해 살펴보고자 한다.

1) 장르의 개념 및 관점

‘장르(genre)’라는 용어는 오랜 역사를 지니고 있으며, 문학·대중문화·언어학·교육학, 최근에는 언어·문식성 교육 등 다양한 분야에서 이론화되었다.¹⁸⁾

이러한 장르(genre)의 개념은 학자마다 다양하게 언급되어 왔다. 대표적으로 Swales(1990), Martin(1993)의 장르의 정의를 살펴보고자 한다.

Swales(1990)는 장르를 다음과 같이 정의하고 있다. 장르(Genre)란 의사소통이 발생하는 사건과 목적을 공유하는 구성원들로 이루어진다. 담화 공동체의 전문가 구성원들이 특정 목적을 위하여 쓰인 글이라고 인정하기 때문에 하나의 장르로서 이론적 근거를 제공한다. 이 이론적 근거는 담화의 스키마 구조를 형성하고 내용과 유형에 영향을 미치며 선택을 제한한다(Swales, 1990:58).¹⁹⁾

Martin(1993)은 장르를 단계적이며 목표 지향적인 사회적 과정(Social process)이라고 정의한다. 따라서 장르는 사회적인 면을 중심으로 의미가 단계별로 형성되므로 적절한 절차를 갖는다고 언급하였으며, 학습자의 목표를 달성하기 위해 전개되므로 목표 지향적이라고 하였다. 이러한 사회적 맥락에서의 장르는 문화의

18) Peter Knapp & Megan Watkins(2005), Genre Text Grammar, 주세형 외 2명(역)(박이정, 2007), p.9

19) A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These Purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style(Swales, 1990:58).

구성원이 상호작용을 통해 장르가 나타나기 때문에 사회적 과정이라고 한다. 또한, 교수자는 학습자에게 명시적으로 배경지식을 제공할 수 있다고 하였다 (Martin, 1993:505).

이렇듯 장르는 사회와 밀접한 관계를 가지며, 사회는 그들만의 장르를 가진다. 따라서 그 사회의 장르를 안다는 것은 사회에 보다 잘 적응할 수 있다는 것을 의미한다. 그렇기 때문에 사회 구성원들 간 의사소통 도구인 장르를 학습하는 것이 필요하다. 이러한 장르는 Hyland(2004)에 의해 대표적으로 세 가지 관점으로 구분한다.

이 장에서는 장르의 관점을 사회적 목적으로서의 ‘체계 기능 언어학(Systemic functional Linguistics, SFL)’, 상황에 따른 행위로서의 ‘신수사학과(New Rhetoric, NR)’, 전문적 능력으로서의 ‘특수 목적 영어(English for Specific Purpose, ESP)’ 순서대로 살펴보고자 한다(Hyland, 2004:24~25).

<표 II-2-2> 장르에 대한 관점(Hyland, 2004:50)

구분	체계 기능 언어학 (Systemic functional Linguistics, SFL)	신수사학 (New Rhetoric, NR)	특수 목적 영어 (English for specific purpose, ESP)
주요 초점	담화 구조 및 자질	사회적 목적, 맥락	담화 구조 및 자질
학문적 근원	구조 언어학	후기 구조주의	체계 기능 언어학, 의사소통적 언어교수, 화용론
교육학적 배경	비고츠키(ZPD ²⁰) 교수 학습 순환	발견적 교수법, 일반적 구성	의식 고양, 요구 분석
교육 맥락	모국어 학교, 성인 이민자	모국어 대학 작문	직업적·학문적 훈련
예시 장르	서사, 보고 자기표현	정치업무지침서, 특허, 의학	기사, 메모, 광고 편지

첫 번째로 시드니 학파로 알려진 체계 기능주의 언어학(SFL)은 M. Halliday의

20) Vygotsky(1978)의 근접발달영역(Zone of Proximal Development: ZPD)은 학습자 개인은 발달 수준에서 개인의 각각 차이가 있다고 설정하고 실제 발달 수준과 잠재적 발달 수준의 차이를 생각하면서 교수·학습을 진행해야 한다는 이론이다. 그는 또한 어떤 수준에서 다른 수준으로 발달하는 과정은 단순히 입력(in put)만으로 성취되는 것이 아니라 오히려 사회적 상호 작용과 더 유능하고 경험이 풍부한 다른 사람의 도움을 통해 가능하다고 주장했다. Vygotsky의 이론은 장르 중심 쓰기 교육의 이론적인 기반으로 간주된다(Hyland, 2004:122).

이론을 기반으로 하여 언어학적 측면에서 텍스트의 언어적 속성을 분석하였다. 따라서 사회적 맥락에서 의미를 만들기 위한 일련의 체계로서의 문법은 형태를 생성하기 위한 규칙이라기보다는 의사소통을 위한 자원으로 언어를 사용하는 방법에 관심이 있다(Hyland, 2005:25).

M. Halliday는 이를 사용역(register) 이론을 통해 제시한 바 있다. 사용역 이론에서는 언어 사용 방식에 영향을 미치는 언어 상황 맥락을 크게 장(field)²¹⁾, 주체(tenor), 방식(mode)으로 구분하고 이들 맥락이 각각 관념적(ideational) 의미, 상호작용적(interpersonal) 의미, 텍스트적(textual) 의미와 결부되어 각각의 의미를 실현하는 언어 형태로 나타나는 것으로 본다. 이처럼 체계 기능 언어학(SFL)에서는 장르가 맥락에 따라 결정되고 이것이 언어 형태로 나타난다고 파악했기 때문에 장르에 따른 언어 형태, 문법을 강조하는 성격을 나타낸다.

두 번째, 신수사학(NR)은 수사학의 관점에서 텍스트의 생산과 관련된 사회 문화적 상황 유형을 분석하였다. 신수사학(NR)은 맥락과 장르의 사회적 성격을 중요시한다는 점에서 체계 기능주의 언어학과 공통적이다. 그러나 논의의 초점을 언어 형태에 두지 않고 언어 형태를 통해 달성하고자 하는 행위에 두었다는 점에서 체계 기능 언어학의 장르에 대한 접근과 차이를 나타낸다.

이러한 신수사학(NR)은 Bakhtin(1996)의 대화론²²⁾을 따라 시드니 학파에서 분리되었다. 이 접근은 규칙성을 중요한 요소로 수반하지만 체계 기능주의 언어학보다는 유연하여 형태를 바꾸기가 쉽고, 자유로운 성격을 가지고 있다.

따라서 신수사학에서는 장르가 사용되는 역사적·사회적 맥락에 많은 관심을 두는데, Swales(1990)에서는 신수사학의 관점이 사회적인 행위의 수단이자 의사소통 목적에 도달하기 위한, 또는 목적 자체를 정교화하기 위한 장치로서의 장르를

21) 용어의 번역은 박종훈(2007)을 따랐다. ‘장’은 담화의 화제나 초점을 뜻하고, ‘주체’는 청자와의 역할 관계를 뜻하며, ‘양식’은 상호작용에서 언어가 수행하는 역할을 뜻한다(Eggins, 1994:52; 박종훈, 2007:31에서 재인용).

22) Bakhtin(1996)은 대화론(notion of dialogism)에서 대화는 주체들 사이의 사회적 상호작용을 의미한다. 대화를 이루는 발화들은 주체들의 공유하는 세계를 전제로 하는 사회적 행위이며, 언어의 살아 있는 실재이다. 대화가 중요한 것은 그것이 언어뿐만 아니라 삶의 모든 양식들을 지배하는 거대한 원리의 전형적 표현이기 때문이다. 그 원리가 무엇인가를 이해하려면 대화가 나타나는 관계(relation)의 특성을 파악하는 것이 필수적이다. 대화에 참여하는 사람들은 서로 다른 사람들이며 대화중에 교환되는 발화들은 서로 다른 발화들이다. 동일한 사람, 동일한 발화라는 조건하에서는 대화의 상황이 생겨나지 않는다. 이렇게 대화는 차이들을 매개로 성립하며, 또한 그것들을 결합시킨다. 따라서 대화적 관계는 상호 배타적 관계가 아니라 상호 포용적 관계이다(Holquist, 1990:41; 박동섭, 2008:48에서 재인용).

강조한다고 설명하였다(정다운, 2009:32).

또한, 신수사학 연구자들은 교육을 위한 텍스트의 언어 분석보다는 사회문화적 활동에서 공통점을 찾는 데 집중하여, 텍스트를 분석하는 언어학적 방법보다는 민족지학적 연구 방법²³⁾을 통해 학술적이고 전문적인 문맥을 기술하는 것을 선호하였다(이보라미, 2009:18).

마지막으로 특수 목적 영어(ESP)에서는 학문적·직업적인 맥락에서 영어를 외국어로 인식하는 학습자에게 필요한 글을 쓸 수 있도록 도구로서의 장르에 중점을 둔다. 이로 인해 특수 목적 영어(ESP)에서의 장르는 서사, 논증, 자기표현과 같이 일반적인 수사적 목적에 따라 구분되는 것이 아니라 논문, 회사 연례 보고서, 서평과 같이 보다 실제적인 유형으로 제시된다. 따라서 특수 목적 영어(ESP)의 장르에 대한 관점은 신수사학의 주요 관심인 사회적 맥락을 강조하는 한편 텍스트의 구조에 대한 체계 기능 언어학의 이해에 기반 해 있다는 점에서 앞서 살펴본 두 가지 관점을 절충하고 있는 것으로 볼 수 있다(Hyland, 2004:44).

특수 목적 영어(ESP)의 성격 및 발달 과정을 살펴보면 다음과 같다. 특수 목적 영어(ESP)는 특정 직업이나 학문에 사용되는 특정 장르에 대한 지식을 학습하는데 도움을 주는 접근법으로서, 장르의 성격을 파악하는 것이 매우 중요하다. 따라서 장르의 특성을 추출하는 장르 분석에 집중하고 있으며, 학습자 스스로 장르 분석을 통해 장르에 대한 인식을 높이는 것이 교수법의 주요한 특징이라 할 수 있다. 특히 대학원 수준의 쓰기 교육에서 장르 접근법이 효과적인 교수법으로 사용되고 있다는 것은 주목해야 할 부분으로, 대학생 한국어 학습자를 대상으로 학문적 텍스트에 대한 쓰기 교수라는 데 의의가 있다.²⁴⁾

이처럼 장르에 대한 전통자기 세 가지 접근을 살펴보았다. 이론적 배경, 주요 초점, 교육학, 장르 예시, 교육 상황 등에서 차이를 보였지만, 특정한 맥락에서

23) 민족지학적(Ethnography) 연구 방법이란, 인류학 분야에서 사용된 묘사적 연구 방법으로써 한 문화 집단의 삶과 지식에 대한 묘사를 도출하기 위해 이론가가 자신과 질적으로 다른 문화를 소유한 집단의 생활 속에 참여하며 자연스러운 맥락에서 이루어지는 행동을 관찰하고, 그들의 관점에서 삶과 지식을 묘사하는 과정을 통해 문화적 패턴을 찾아가는 연구 방법이다. Goetz와 LeCompte(1984)에서는 한 집단의 자연스러운 상호작용을 장기간에 걸쳐 관찰한 결과에 기초하여 그 집단의 관점과 의미 체계를 충실히 반영하는 전체적으로 묘사 하는 것으로 정의한다(황정민, 2007:20).

24) 박은선(2014), 장르 중심 학문 목적 한국어 쓰기 교수의 실행 연구, 이화여대 박사학위 논문, p.20

쓰기 관계에서는 공통점을 가지고 있는 것으로 나타났다. 세 가지 관점들의 공통점은 다음과 같다.

<표 II-2-3> 체계 기능 언어학(SFL)·신수사학(NR)·특수 목적 영어(ESP)의 공통점²⁵⁾

- 장르는 사회 집단 속에서 사람들이 반복해서 하는 행동으로 생성되는데 그러한 집단은 상대적으로 안정적이기 때문에 장르는 일관성을 가지고 있어 사회적 경험을 이해하는 데 도움을 준다.
- 장르는 특정한(구별할 수 있는) 언어적 성격을 가진다. 그 언어적 성격은 장르 또는 맥락에 의해서만 결정되는 것이 아니고, 필자 개개인의 의해서 통제되는 것도 아니다.
- 텍스트는 단순히 개개인의 내면적 의미 표현으로 생성되는 것이 아니라, 사회 공동체나 문화의 영향을 받는다.
- 장르에 대한 이해는 특정한 목적(particular purpose)과 맥락(context)에 적합한 의미를 포함하는, 형태(form)와 내용(content)모두를 아우른다.
- 텍스트의 언어는 항상 기능(functions)들과 함께 교수되어야 한다. 텍스트는 보통 특정한 맥락 안에서 결정된다.
- 장르는 사회적 근원을 가지는데 그래서 다른 장르는 다른 크기의 힘과 서열(degree of power and status)을 가진다. 텍스트 특성에 대한 지식과 그것의 사회적 힘(social power)은 쓰기 교육과정의 한 부분으로 구성되어야 한다.

이처럼 관점에 따라 장르를 이해하는 방식이 조금씩 차이를 보이지만, 이 세 가지 관점이 공통적으로 사회적인 맥락과 텍스트와 관련한 지식을 중요시하고 있다는 점에 주목할 필요가 있다. 따라서 쓰기에 장르를 도입하는 것은 쓰기의 사회적인 측면을 강조한다는 의미와 상통한다. 즉, 텍스트는 사회 맥락과 동떨어진 채 생성될 수 없으며, 필자는 개인적으로 의미를 구성하는 것이 아니라 담화 공동체 구성원과의 상호작용을 통해 의미를 구성하는 것이다. 그러므로 필자는 담화 공동체가 기대하는 내용과 형식을 고려하여 텍스트를 생성해야 한다.²⁶⁾

25) 장르 중심을 세 연구를 바탕으로 하여 공통점을 도출함.

Berkenkotter, C. & Huckin, T.(1995), Genre knowledge in disciplinary communication. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p.4

Hyland(2004), Genre and second language writing, University of Michigan Press, pp.50~51

26) 여기에서 텍스트에 초점을 맞추는 결과 중심 쓰기와 장르 중심 쓰기의 차이점을 확인할 수 있

2) 장르 중심 쓰기 교수 학습의 성격

장르 중심 쓰기의 주요 요소는 ‘장르, 텍스트, 문법’이다. 장르란 특정한 사회적 맥락에서 관찰되는 언어 사용을 가리키고, 텍스트란 책·영화·광고·전화 통화와 같은 의미를 형성시키는 사회적인 작용을 의미한다. 또한, 과정 중심 접근법에서 배제했던 텍스트와 문법에 대한 명시적 교수를 강조한다(Knapp & Watkins, 2005).

이처럼 장르 중심 쓰기에서는 학습자가 구체적인 장르와 텍스트 유형을 성공적으로 구성하는 것을 목적으로 하여 텍스트에 사용된 언어 지식과 내용 지식 측면의 교수가 중요시되며 장르 지식을 학습자에게 효과적으로 가르치는 것이 중요하다. 즉, 장르 중심에서는 텍스트 유형과 텍스트를 구성하는 맥락에 대한 명시적 지식을 바탕으로 목표 텍스트를 완성할 수 있도록 능력을 갖도록 한다.

이러한 장르 중심을 바탕으로 효과적인 쓰기를 위해서는 주제 영역에 포함된 개념들에 대한 ‘내용 지식’, 텍스트가 읽혀지게 될 사회 맥락에 대한 ‘맥락 지식’, 과제 완성에 필요한 언어체계 측면에 대한 ‘언어체계 지식’, 글쓰기 과제를 준비하는 데 가장 적합한 방식에 따른 ‘글쓰기 지식’이 필요하다(Tribble & Candlin, 1999). 이를 위해 필자는 우선 생성하려는 텍스트에 대한 장르 지식(genre knowledge)²⁷⁾을 갖추어야 한다. 이와 같은 목적을 가진 장르 중심 쓰기는 다음과 같은 성격을 지닌다(Hyland, 2004).

첫째, 장르 중심 쓰기는 학습해야 할 내용을 명시적으로 제시하여 쓰기 학습을 촉진시킬 수 있다.

둘째, 장르 중심 쓰기는 언어적 표현이 쓰이는 ‘상황’에 초점을 맞추어 쓰기 학습을 위한 적절한 틀을 마련해준다. 따라서 적절한 언어적 형태와 기능에 대한 학습을 가능하게 한다.

다. 장르 중심 쓰기 이론은 결과물로서의 텍스트를 중시한다는 점에서 결과 중심 쓰기 이론과 유사한 측면이 있으나, 장르 중심 쓰기 이론에서 관심을 가지는 텍스트는 상황 맥락으로부터 분리된 텍스트가 아니라 사회적 구성 활동의 결과물로서의 텍스트라는 점에서 차이가 있다.

27) 장르 지식을 Hyland(2004)에서는 ①장르가 기본적으로 도달하고자 하는 의사소통 목적에 관한 지식, ②텍스트를 구성하고 해석하는데 필요한 적절한 형식에 관한 지식, ③내용과 사용역(register)에 관한 지식, ④장르가 규칙적으로 발견되는 맥락에 관한 지식 네 가지로 구분한다.

셋째, 장르 중심 쓰기에서 모델을 바탕으로 일차적으로 지식을 제공하는 중심적 역할을 담당하는 것은 교수자이지만, 궁극적으로는 교수자의 도움 없이 독립된 학습자가 될 수 있도록 쓰기 능력을 강화시켜 준다. 이는 구성주의 학습이론 중 널리 활용되는 인지적 도제 모형의 성격을 보여준다. 인지적 도제 모형은 시연단계, 교수적 도움 단계, 교수적 도움의 중지 단계로 이어지며 학습자에게 지속적인 성찰의 기회를 주고 점차 능동적으로 문제를 해결 하도록 돕는다.

그러나 장르 중심 교육에서도 한계점도 존재하는 데, 교수자의 명시적인 교수가 학습자의 동기를 떨어뜨릴 수 있다는 부분과 어휘와 문법에 제약이 가해져 학습자들의 창의성을 저해할 수 있다는 점 등이다(Lee, 2006). 이를 극복하기 위해 교수는 학습자의 쓰기에 대한 요구 분석을 통해, 학습자가 스스로 쓰고자 하는 목표 장르를 선택하도록 동기 부여를 해야 한다. 또한, 목표 장르에 적합한 어휘와 문법을 소개하되 글의 내용에 있어서는 학생들에게 최대한 자율성이 배제되지 않도록 고려해야 할 것이다.

3) 쓰기 교수 학습에서의 장르 분류

장르 중심 쓰기에서는 장르에 따른 내용 지식과 상황 맥락을 바탕으로 쓰기 교육을 진행함으로써 학습자가 주제에 적합한 글쓰기를 할 수 있다. 그러나 아직까지 장르에 따른 분류의 정확한 체계를 가지고 있지 않다. 따라서 이 장에서는 지금까지 진행된 장르 중심 쓰기 연구에서 장르를 어떻게 분류하고 있는지 Macken-Horarik(2002), Tompkins(2003)의 연구에 나타난 장르 분류 유형을 중심으로 살펴보고자 한다.

우선, Macken-Horarik(2002)이 제시한 내용은 다음과 같다.

<표 II-2-4> Macken-Horarik의 장르 분류(2002:21~23)

장르	사회적 목적	사용되는 곳	도식 구조	각 단계 기술
열거하는 글 (Recount)	정보 또는 재미를 위한 사건들을 이야기하고, 이 경우 사건은 시간 순서에 따라 배열함	개인적 편지, 이력서, 전과, 보험 청구서, 여행에 관한 개인적 기록에서 사용함	방향 제시	상황에 대해 정보를 제공함
			사건 기록	시간적 순서에 따라 사건을 소개함
			방향 전환	현재로 사건을 가지고 오는 단계에서 활용함
정보를 주는 글 (Information Report)	자연, 사회 및 환경에 관한 특성을 분류하여 설명함	포괄적인 정보를 제공하는 백과사전이, 안내 소책자, 정부 문서에서 사용함	일반적인 진술	주제에 대한 정보 제공함
			양상 기술	주제에 대한 양상을 목록화하고 자세히 기술함
			활동 기술	행동, 기능이나 용도 등을 기술함
설명적 글 (Explanation)	어떠한 일의 방법이나 이유에 대해 설명함	전문가가 쓴 교재, 자연이나 환경 관련 책자, 건강관리 책자 등에서 사용함	일반적인 진술	설명되는 현상에 관한 정보를 제공함
			영향이나 결과들	논리적인 순서에 따라 어떠한 현상에 영향을 주는 요소들을 단계적으로 설명함
			추가진술	-
논증적 글 (Exposition)	이슈에 관한 특정한 관점에 대해 논의 논지를 지지하는 이유를 들고 증거를 사용하여 자세히 설명함	역사나 영어와 같은 과목에서의 학문적 작문 과제, 정치적 토론, 비판, 사설 등에서 사용함	논지	특정 이유나 주제에 대한 견해를 제안함
			주제에 대한 입장	-
			간단한 소개	자신의 입장을 말하고 주장을 나열함
			주장	자신의 주장과 설명을 차례대로 함
토론하는 글 (Discussion)	자신의 입장이나 '틀'을 고려하여 논점에 대해 토론하여, 하나 이상의 관점이 드러남	수필, 사설, 주제에 대해 다양한 견해를 주장하는 공청회 패널 토론과 요약 보고서 등에서 사용함	논점	논점에 관한 정보를 주고 어떻게 표현할지를 말함
			논쟁	논점에 관한 관점을 논의함(장단점 또는 유사점과 차이점)
			결론	논점에 대한 마지막 입장을 밝힘
절차적 글 (Procedure)	어떤 것을 하는 방법을 순서대로 알려 줌	과학 실험, 원예나 요리책과 같은 교육용 설명	목표	활동의 목적에 관한 정보 제공함
			각 단계	목표를 이루기 위해 필요한 활동들을 적

		서, 전문적 기술 설명서에서 사용함	(결과)	절한 순서에 맞게 소개함 마지막 단계를 설명하거나 활동을 점검함
이야기체 글 (Narrative)	개인의 경험을 바탕으로 이야기를 하며 좋은 나쁜 해결하고 싶은 문제를 다룸	소설, 단편 소설, 영화 시트콤, 방송극과 같은 문화적 부분에서 사용됨	방향	등장인물의 상황과 관련된 정보를 제공함
			문제	등장인물이 해결해야 할 문제를 소개함
			평가	등장인물을 위한 사건의 중요성을 강조함
			해결	좋은 나쁜 문제를 처리함
보도 기사 글 (News story)	매스컴의 주목을 받거나 뉴스 가치가 있는 최근의 사건을 기술함	신문, 텔레비전, 방송국에서 사용함	도입부	사건에 관한 뉴스 가치가 있는 정보를 제공함
			중요 사건	사건에 관한 배경 제공함
			인용	사건의 중요성에 대해 뉴스의 정보원들의 해설, 논의 등을 제공함

Macken-Horarik(2002)은 학습자에게 가르쳐야 할 기본적인 쓰기 장르를 8가지 유형으로 구분하여 제시하였다. 8개의 장르는 사회적 목적과 쓰임이 구체적으로 제시되어 있으며 어떤 텍스트를 하나의 장르로 분류하였는지 쉽게 파악할 수 있다. 또한 각 장르마다 도식 구조에 따라 절차를 제시하여 기술해나가야 하는지에 대한 설명이 첨부되어 있어 학습자도 이해하기 쉽고 유용하게 사용할 수 있다.

그러나 8가지로 구분된 기준과 장르의 차이에 대한 설명이 부족한 한계로 보인다. 예를 들어 앞의 표에서 제시한 ‘정보를 주는 글’과 ‘설명적 글’, ‘절차적 글’의 장르의 차이에 대한 명확한 설명이 제시되어 있지 않다.

또한, 제시된 장르는 하위 장르와 상위 장르를 구분하지 않고 8가지를 제시하여 하위 개념을 상위 개념에 포함시킬 수 있다고 판단된다. 예를 들어 ‘논증적 글’과 ‘토론하는 글’에서 상대방에게 자신의 견해를 밝히고 자신을 주장을 설득시킨다는 공통된 목적을 내포하고 있어 하나의 장르로 묶어도 무리가 없다고 생각한다. 따라서 Macken-Horarik(2002)의 장르적 구분은 공통된 부분을 포괄하여 보완시킬 필요가 있다. 다음은 Tompkins(2003)의 쓰기 장르 분류이다.²⁸⁾

<표 II-2-5> Tompkins의 쓰기 장르(2003:309)

장르	목적	활동
묘사적 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> • 관찰자로서 정확한 언어 선택하기 • 감각적인 세부사항을 알고, 비교하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 인물 묘사 • 비교 • 감각을 표현하는 시 • 묘사적 단락(문장)쓰기 • 관찰하기
정보를 주는 글쓰기	<ul style="list-style-type: none"> • 정보 수집하고 종합하기 • 객관적 글쓰기로써, 가장 일반적인 보고서(Reports) 유형 배우기 • 방향이나 지침 제공해주기 • 단계 배열하기 • 비교하기 • 원인과 결과 설명하기 • 문제나 해결책 기술하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 자서전/전기 • 자료 도표(data chart) • 방향 제시하기 • 인터뷰 • 포스터 • 보고서 • 요약
저널과 편지	<ul style="list-style-type: none"> • 특정한 독자에게 저널과 편지 쓰기 • 개인적이며 다른 장르에 비해 덜 형식적임 	<ul style="list-style-type: none"> • 업무편지 • 안부편지 • 이메일 메시지 • 친분편지 • 학습일지 • 개인적인 저널
이야기 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> • 친숙한 이야기 다시 쓰기 • 읽은 이야기에 이어질 결과 전개하기 • 생활 속에서 일어나는 사건들에 대한 개인적인 이야기 쓰기 • 이야기 속에는 도입, 전개, 결말 존재 	<ul style="list-style-type: none"> • 개인적 이야기 쓰기 • 이야기 다시 쓰기 • 이야기의 결말 쓰기 • 이야기 대본 쓰기
설득적 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> • 논리, 도덕성, 감정의 세 가지 방법에 의해 설득된다. • 자신의 입장을 분명히 나타내고, 예와 증거로 뒷받침한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 광고 • 책과 영화 비평하기 • 설득력 있는 편지 쓰기 • 설득력 있는 포스터 만들기
시 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> • 시적인 언어는 생동감 있고, 힘차지만 간결하다는 것을 배움 • 다른 방식으로 배열될 수 있다는 것을 배움 	<ul style="list-style-type: none"> • 각 행의 첫 글자를 맞추면 말이 되는 시 • 자유시 쓰기 • 수수께끼

Tompkins(2003)는 쓰기 장르의 목적을 의사소통에 두고 6가지로 구분하였다. 앞서 살펴본 Macken-Horarik(2002)의 장르 분류는 단계적 진술에 집중한 반면, Tompkins(2003)는 활동적인 면에 주안점을 두어 명확하게 제시하고 있다.

28) 이은혜(2011:17)의 연구에서 재인용함.

또한, Tompkins(2003)는 Macken-Horarik(2002)의 8가지 장르에서 논증적 글과 토론하는 글을 설득적 쓰기에 포함시켰고, 정보를 주는 글·설명적 글·절차적 글· 보도 기사 글은 정보를 주는 글쓰기의 하위범주에 포함하였다. 열거하는 글은 개인적인 쓰기에서, 저널과 편지·이야기체 글은 이야기 쓰기의 장르로 나타났다. 이처럼 Tompkins(2003)는 Macken-Horarik(2002)의 8가지 장르를 4가지로 축약시켜 묘사적 쓰기와 시 쓰기 장르를 제시하는 데 의의가 있다.

그러나 Tompkins(2003)에서는 문학적인 성격의 두 장르를 명확하게 구분하고 있지 않아 종류를 분류하는데 있어 의미가 모호하다는 한계점이 있다.

따라서 Macken-Horarik(2002)과 Tompkins(2003)가 제시한 장르의 분류를 종합하여 보완한 쓰기 장르를 제시하면 다음과 같다.

<표 II-2-6> 쓰기의 장르 분류

장르	목표	활동
정보를 전달하는 글	<ul style="list-style-type: none"> · 정보 수집하고 종합하기 · 일반적인 보고서 유형 배우기 · 방향이나 지침 제공해주기 · 단계 배열하기 · 비교하기 · 원인과 결과 설명하기 · 문제나 해결책 기술하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 설명문 · 자기 소개서 · 안내문 · 보고서 · 신문 기사 · 사용 설명서
설득하는 글	<ul style="list-style-type: none"> · 이슈에 관한 관점에 대한 논지를 들어 지지하는 이유 제시 · 이유를 분명히 나타낼 수 있는 타당한 증거/반박을 뒷받침 함 	<ul style="list-style-type: none"> · 논설문/연설문 · 비평문/토론문 · 사실/평론
정서 표현의 글	<ul style="list-style-type: none"> · 시적인 언어로 생동감 있고, 간결함을 표현 · 관찰자로서 정확한 언어 선택하기 · 대상에 대한 감각적인 부분을 활용하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 시 · 수필/일기 · 기행문 · 감상문
친교 표현의 글	<ul style="list-style-type: none"> · 특정한 독자에게 저널과 편지 쓰기 · 개인적이며 다른 장르에 비해 덜 형식적임 	<ul style="list-style-type: none"> · 메모/메시지 · 이메일/편지 · 축하·위로 글
이야기체 글	<ul style="list-style-type: none"> · 개인의 경험을 바탕으로 이야기를 함 · 친숙한 이야기 다시 쓰기 · 읽은 이야기에 이어질 결과 전개하기 · 생활 속에서 일어나는 사건들에 대한 개인적인 이야기 쓰기 · 이야기 속에는 도입, 전개, 결말 존재 	<ul style="list-style-type: none"> · 우화/동화 · 옛날이야기 · 소설/대본

쓰기 장르의 분류는 학습자가 장르를 이해하고 사회적 배경과 내용 지식을 확장하여 의사소통을 향상시키는 것을 목적으로 한다. 따라서 장르는 정보를 전달하는 글, 설득하는 글, 정서 표현의 글, 친교 표현의 글, 이야기체 글로 분류하였다. 기존의 Macken-Horarik(2002)의 연구에서 제시한 8가지 장르에서 포괄할 수 있는 상위 장르에 하위 장르를 포함하였다.

또한, Tompkins(2003)에서 시 쓰기와 묘사적 쓰기의 활동적 의미가 모호하다고 판단하여, 정서 표현의 글과 이야기체 글로 구분하였다. 이 두 장르는 개인의 경험을 바탕으로 한다는 데에는 공통점을 가지고 있다. 그러나 학습자의 경험을 바탕으로 이야기에 중점을 두는지, 학습자가 느끼는 감정을 생동감 있는 언어로 간결하게 표현하는 것에 주안점을 두는 지에 따라 목표에 차이를 보인다. 이에 따라 이야기를 구성해나가는 부분에 중점을 둔 소설과 같은 활동은 이야기체 글에 포함하였으며, 학습자의 관찰을 통한 느낌을 간결하게 표현하는 시와 같은 부분은 정서표현의 글쓰기 활동으로 포함시키는 것이 적절할 것이라 생각한다. 따라서 본 연구에서는 쓰기에서의 장르를 5가지로 분류하고자 한다.

4) 장르 중심 교수 학습 모형

장르 중심 교수 학습 모형을 연구한 모형으로는 대표적으로 Derewianka(1990)와 Feez(1998)의 모형을 제시하고자 한다. 우선, Derewianka(1990)의 장르 중심 쓰기 모형은 다음과 같다.

<표 II-2-7> Derewianka(1990)의 장르 중심 쓰기 절차²⁹⁾

<p>준비 (preparation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 목표 수립 및 장르 선정: 쓰기 목적에 적합한 장르 설정 • 관련 활동: 학습자가 주제와 목표 장르에 친숙해 질 수 있는 활동 설정 (예) 체험활동(hands on) • 모델 텍스트 소개: 목표 장르의 모델 텍스트를 정하여 장르의 특징에 익숙해질 수 있도록 미리 읽어준다.
<p>모형화 (modelling)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 모델 텍스트 소개: 차트, 칠판 등을 활용하여 모델 텍스트를 소개한다. • 텍스트의 목적, 구조, 언어적 특징 분석: 제시된 모델 텍스트

	의 목적, 구조와 구조의 단계별 기능, 언어적 특징(관용적 표현, 장르적 어휘, 문법적 특징)에 대해 살펴본다.
함께 쓰기 (Joint construction)	<ul style="list-style-type: none"> • 함께 쓰기는 대그룹 활동, 소그룹 활동, 교사와 학생의 면담의 형식으로 이루어질 수 있다. • 주제에 대해 조사: 함께 쓰기를 할 주제에 대해 알아보고, 다양한 활동으로 구성해 본다. <p>예) 보고문: 관찰/ 읽기/ 필기(making notes)/ 비디오 감상</p> <ul style="list-style-type: none"> • 정보 조직: 틀, 순서도, 일람표(column), 표제(headings)등과 같은 도움 장치를 활용해 학습자의 아이디어를 조직한다. • 함께 쓰기: 교사의 안내 하에 학습자의 정보와 생각을 모아 함께 쓴다. 필기는 교사가 하여 학습자는 쓰기의 내용 구성에 집중하도록 한다.
혼자쓰기 (independent construction)	<ul style="list-style-type: none"> • 주제 선정: 교사의 지도하에 쓰기의 주제 및 제목을 선정한다. • 초안 작성: 모델 텍스트를 참고로 초안을 작성한다. • 면담(conferences): 초안에 대해 교사 혹은 동료집단과 의견을 교환하고 이를 반영하여 초안을 수정한다. • 교정(editing)과 출판(publishing): 수정본에 대해 문법, 철자, 구두점 등을 교정하고 이를 다시 깨끗이 정리한다.

Derewianka(1990)의 수업 모형은 준비, 모형화, 함께 쓰기, 혼자 쓰기 단계로 이루어진다. 각 단계별 상황과 학습자의 수준에 따라 교수자는 모형을 유연하게 진행할 것을 강조하고 있으며, 절차에 따른 활동들이 명확히 제시되어 있다.

이 모형은 구성원의 이해 정도와 필요에 따라 집단 별로 그에 알맞은 추가 활동을 동시에 운영할 수 있다.

그러나 Derewianka(1990)의 모형은 혼자쓰기 이후의 절차가 제시되어 있지 않아 학습자의 배경지식을 확장시킬 수 있는 단계로 연결시킬 수 없는 한계점이 있다. 따라서 이후 연구에서는 배경지식을 마련할 수 있는 절차가 구안된 모형을 제안하였으며, 대표적으로 Feez(1998)의 모형을 제시할 수 있다.

Feez(1998:28)는 교수 학습 모형을 다섯 단계로 나누어 각 단계마다 서로 다른 유형과 활동들을 포함한다. 또한, 과정 중심 쓰기 모형과 같이 순환 과정에서의 시작점은 학습자의 언어 능력 유무에 따라 달리 진행할 수 있다. 예를 들어, 학습자가 교수자가 제시한 장르에 대한 배경 지식이 풍부한 경우, 맥락 이해하기 단계와 모형화, 텍스트 분석 단계 생략이 가능하며 글 구성하기 단계부터 시작할

29) 신예리(2011), 장르 중심 쓰기를 통한 초등 저학년의 영어 쓰기 능력 발달에 관한 사례 연구, 한국외국어대학교 대학원 석사학위 논문, p.15

수 있다.



[그림 II-2-4] Feez의 장르 중심 쓰기 모형(1998:28)

이러한 Feez(1998)의 학습 절차는 다섯 단계로 나누어진다. 첫째, 맥락 이해하기 단계에서는 장르의 목적과 장르가 사용되는 일반적인 상황을 교수자가 제시하고 학습자가 이해할 수 있도록 배경 설명을 한다. 둘째, 모형화 텍스트 분석 단계에서는 목표 장르의 모델 텍스트 분석을 통해 장르 구조의 단계와 중요한 특징들을 제시한다. 셋째, 함께 글 구성하기에서는 교사와 학생 간 피드백을 통해 장르와 관련한 쓰기를 한다. 넷째, 학습자 개별 글쓰기에서는 스스로 글을 작성한다. 다섯째, 관련 글 연관 짓기 단계에서는 작성한 텍스트를 발표하거나 학습자와 교류하면서 지금까지 배운 다른 장르나 맥락과 연결 지어 보는 활동을 한다.

Feez(1998)의 교수학습 모형은 각 단계마다 학습자와 교수자, 학습자와 학습자 사이의 상호 작용을 통해 글쓰기를 학습하게 되며, 각 단계에서 다음 단계로 도약할 수 있는 토대를 마련해 주거나 학습자가 필요로 하는 장르 지식에 따라 융통성 있게 활용될 수 있다. 그러나 교수자의 지나친 개입 혹은 방관 자세가 나타날 경우, 학습자의 수업참여도가 하락될 위험을 내포하므로 주의할 필요가 있다.

지금까지 Derewianka(1990)와 Feez(1998)의 장르 중심 쓰기 모형을 살펴보았

다. 이처럼 장르 중심 쓰기 교육에 있어 중요시되는 점은 교수자의 적절한 장르의 내용을 가르치고, 학습자가 장르의 특성을 잘 이해하여 적절한 텍스트를 구현해내는 능력에 있다. 따라서 이와 같은 장르 중심의 성격을 바탕으로 한 교수 학습 모형들은 다음과 같은 공통점을 나타낸다.

첫째, 장르 중심의 쓰기 교수 학습은 장르에 따른 내용을 인식하고 지식을 바탕으로 의미를 구성하는 단계를 포함한다.

둘째, 학습자들은 텍스트의 구조와 형태를 분석한 후, 장르의 내용 및 방법 등을 생각하면서 내용을 구상하고 장르를 바탕으로 글을 쓸 수 있다는 데 효율적인 모형이다. 이처럼 장르 중심 쓰기는 사회적 맥락을 고려하고 장르적 지식을 파악하여 적절한 글을 쓸 수 있다는 데 의의가 있다. 그러나 장르에 따른 내용을 교수자의 명시적인 교수가 학습자의 동기를 떨어뜨릴 수 있다는 점과 어휘와 문법에 제약이 가해져 학습자들의 창의성을 저해할 수 있다는 부분을 보완한 교수 학습 모형이 제시되어야 할 것이다.

2.3 과정·장르 통합적 쓰기 교수 학습

지금까지 과정 중심과 장르 중심의 교수 학습 이론을 살펴보았다. 그 결과, 과정 중심 쓰기는 개인의 인지적 의미 구성 과정에서 방법을 조금 더 강조한 교수 학습 이론이라면, 장르 중심 쓰기에서는 사회를 이루는 맥락을 고려한 내용적인 면에 중점을 둔 이론이라는 것을 파악할 수 있다. 이러한 쓰기에서 요구되는 ‘방법’과 ‘내용’은 서로 대조되는 의미가 아니라, 한계점을 절충할 수 있는 교수 학습 이론이라 판단된다. 따라서 이 장에서는 과정 중심과 장르 중심 쓰기를 통합한 교수 학습 이론을 살펴보려고 한다.

1) 과정·장르 통합적 쓰기 교육의 성격

과정과 장르의 통합적 쓰기 교육은 연구자들에 따라 관점에 두는 비중은 차이가 있으나, 쓰기에서 요소들이 서로 상호작용하여야 효과적으로 글을 표현할 수

있다는 공통점을 가지고 있다.

이러한 통합적 쓰기 교수 학습 이론에 대한 요구는 이전부터 계속해서 언급되었다. 그 이유는 과정 중심에서는 어떻게 글을 써야 할지에 관한 ‘방법’적인 측면을 강조하다 보니 결과적인 측면을 간과하게 되었고, 장르 중심에서는 무엇을 써야 할지에 관한 ‘내용’적 측면을 강조함에 따라 능숙한 교수자가 아닌 경우, 학습자의 쓰기 능력을 저하시켜 개인적 쓰기의 어려움을 개선하지 못할 우려가 있기 때문이다. 이는 쓰기가 ‘내용’과 ‘방법’에 있어 어느 하나만을 놓고 적절한 교수 학습을 진행시킬 수 없다는 것을 인식하기 시작하였음을 나타낸다.

Freedman et al.(1987)은 과정과 결과를 엄격히 나누는 것은 문제가 있으며, 과정과 결과를 통합하거나 또는 긴밀히 연결하는 쪽으로 나아갈 때 진정한 의미에서 과정 중심 접근의 의미를 되살릴 수 있다고 하였다(Freedman et al, 1987:14). 또한, Bamforth(1993)도 두 가지 관점을 이분법적으로 바라보는 것은 문제가 있다고 보았다.³⁰⁾ 이에 따라 과정 중심 교육과 장르 중심 교육의 통합의 필요성을 제기하였다. 이처럼 쓰기 교육에서는 하나의 요소라도 소홀히 다루게 되면 글쓰기 능력은 저하될 수밖에 없으며, 학습자가 만족하는 글(text)을 발현해내기 위해서는 관점들이 서로 절충되어야 한다.

이를 해결하기 위해서는 과정에만 집중하여 맥락을 간과하고 텍스트를 구안하는 데 소홀할 수 있는 과정 중심 쓰기 접근법의 한계를 보완하여, 학습자가 사회적인 맥락 속에서 쓰기를 조망할 수 있도록 하는 쓰기 교육이 필요하다.

따라서 과정·장르 통합적 쓰기는 자신의 경험이나 언어적 자원들을 이끌어내고 그것들을 의미 있게 구성해가는 전략을 위한 쓰기 과정을 기본으로 하여 학습자는 자신이 작성한 글이 주제와 알맞게 쓰이는지 상황적 맥락 및 내용 지식에 대한 충분한 인식을 통하여 조금 더 완성도가 높은 텍스트를 생산해 낼 수 있도록 하는 것이다. 따라서 쓰기 교육에서 과정 중심 쓰기와 장르 중심 쓰기는 상호 의존적 관계로 이해되어야 한다.

본 연구에서는 이러한 장르와 과정을 통합한 관점을 적용한 쓰기 교수 학습이

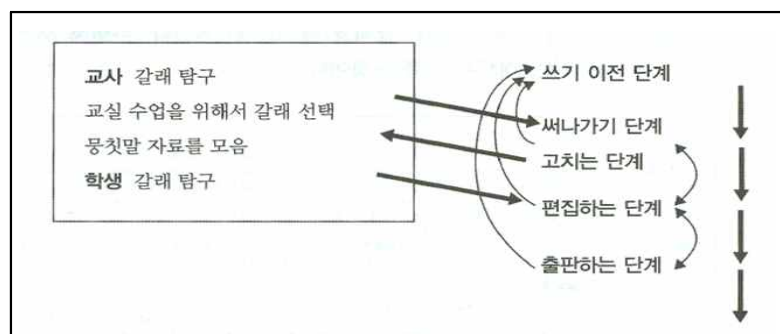
30) 장르 중심이나 과정 중심의 논쟁들은 잘못된 이분법적 편견들에 의해 유형화되어 있다. 이 둘은 꼭 하나를 선택해야 하는 것은 아니다. 이 둘의 관점은 실제로 상호 의존적이며 효과적인 쓰기 교육은 이 두 접근법을 모두 필요로 한다(Bamforth 1993:97, Tribble 1996:61).

적절할 것으로 생각한다. 서로 통합이 이루어질 경우, 쓰기 교육은 관련된 요소를 모두 포함할 수 있으며 쓰기 교육에서 가르칠 내용과 방법을 포함할 수 있기 때문이다. 즉, 과정과 장르 중심 교수 학습을 통해 쓰기 교육에서 장르적인 지식으로 가르칠 내용을 구성하고, 쓰기 과정에서는 지식과 전략으로 가르칠 방법을 구안할 수 있다.

2) 과정·장르 통합적 쓰기 모형

과정 중심에서 강조하는 쓰기 방법과 장르에서 중점이 되는 사회적 맥락과 지식 내용을 보완한다면 학습자는 글쓰기를 통해 가장 바람직한 텍스트를 구현해 낼 수 있을 것이라 판단된다. 따라서 이러한 양면을 보완한 과정과 장르를 통합한 선행 교수 학습 연구 모형은 다음과 같다.

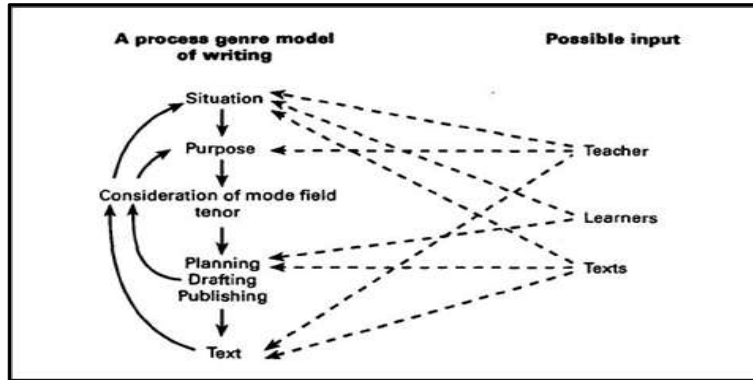
우선 Tribble(1996)의 경우, 과정 중심 모형에서 제시하였던 회귀적 모형을 바탕으로 하여 적절한 수정하기 단계를 거칠 수 있도록 교사와 동료의 피드백을 포함하였다. 이는 학습자가 글을 작성하면서 적절한 질문을 통해 도움을 받을 수 있는 형태의 모형이다. 그러나 이 모형에서는 단계별 교수 학습 활동을 구분하여 제시하지 못하며, 과정 중심 쓰기 모형에서 교사와 학생의 위치에서 제공해야 할 지식을 정확히 언급하지 못한다는 점에서 다소 한계가 있다.



[그림 II-3-1] Tribble의 장르와 과정을 통합한 글쓰기 모형(1996:60)

다음으로 Badger & White(2000)의 경우, 장르 분석을 한다는 것은 결국 쓰기가 사회적인 상황 속에서 이루어진다고 파악하고, 쓰기는 달성해야 할 특정한 목

적을 가지고 있다고 보았다. 이에 따라 특정한 텍스트에만 사용된 언어에 초점을 두는 것은 한계가 있다고 판단하여, 필자의 인지적인 과정을 포함한 과정·장르 중심 교수법(Process Genre approach) 모형은 다음과 같다.



[그림 II-3-2] Badger & White의 과정·장르 중심 교수 모형(2000:159)³¹⁾

이 모형은 쓰기 과정에서 교사, 학습자, 보조 자료가 학습자가 작성하는 자료를 위해 적절한 피드백을 제공해 준다는 점에서 긍정적으로 평가될 수 있다. 예를 들어 학습자가 글쓰기 과정에서 내용 지식이 부족한 경우 교수자·동료는 보조 자료를 제공할 수 있으며, 불필요한 경우에는 자료를 제공하지 않을 수도 있다.

그러나 Badger & White(2000)의 모형은 학습자가 글을 작성하는 데 있어 정보를 제공하는 경우, 교수자의 역량에 따라 학생의 지식의 수용의 차이가 나타날 수 있음을 고려하여야 한다.

정다운(2009)의 장르와 과정을 통합한 쓰기 교수 학습 모형은 장르 중심 쓰기를 바탕으로 하여 그 안에 과정 중심 쓰기를 포함하였다. 이 모형은 장르와 과정을 통합한 쓰기 교육의 절차를 명확히 밝혔으며, 교사와 친구들과의 피드백 작용을 적극적으로 활용하였다는 데 의의가 있다.

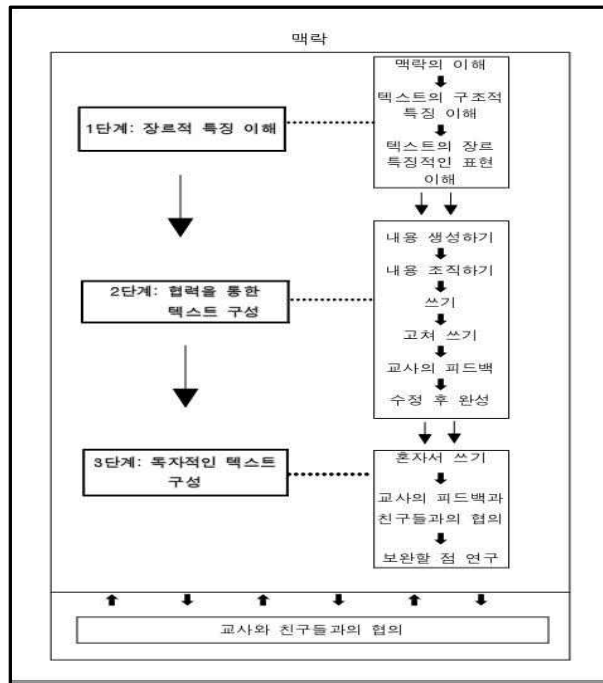
그러나 이 모형에서 과정 중심 쓰기를 장르 중심의 2단계 절차에 모두 포함시

31) Badger and White(2000)의 모형의 제시어들은 다음과 같은 의미를 갖는다.

과정 장르 쓰기 모형(A process genre model of writing)은 상황(Situation), 글을 쓰는 목적(Purpose), 글을 계획하기 위해 고려할 사항(Consideration of 양식-mode/주제-field/태도-tenor), Planning(계획하기 단계), Drafting(초고쓰기), Publishing(출판하기 단계), Text(결과물)을 생성하는 단계를 나타내며 회귀적 성격을 갖는다.

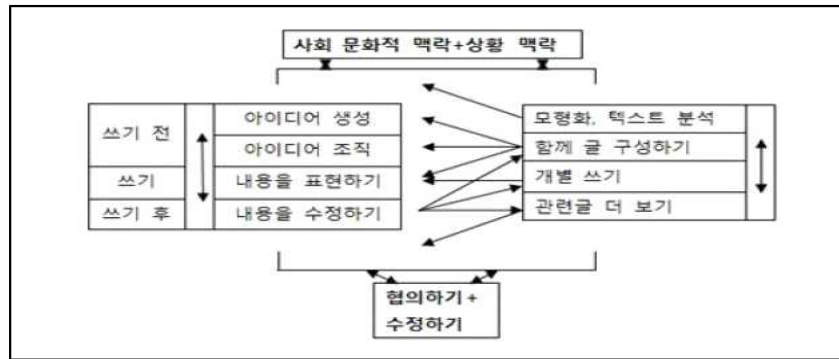
또한, 보조적 역할로서 투입 가능한(Possible input)으로는 교수자(Teacher), 동료 학습자(Learners), 보조 자료(Texts)가 있으며, 투입 가능한 곳은 점선 화살표로 제시된다.

켜 협력적 쓰기를 이루고자 하는 모형을 제시하고 있는 부분은, 과정에서 중요시 하는 개인의 의미 구성의 회귀적 과정을 간과할 수 있어 주의할 필요가 있다.



[그림 II-3-3] 정다운의 장르·과정 통합 교수 모형(2009:218)

다음으로 원사가(2013)는 과정을 바탕으로 한 장르 중심과 통합한 글쓰기 모형을 구안하였다. 과정 중심은 정다운(2009)과 Tribble(2003)의 쓰기 교육의 회귀성을 강조한 부분을 보완하여 제시한 모형이다. 이 모형은 과정 중심 모형과 장르 중심 모형을 동일화시켜 사회적 맥락과 상황 맥락 및 수정하기 부분을 큰 틀로 제시하고 있다. 그러나 원사가(2013)의 모형은 어떤 절차적 단계를 가지고 모형을 활용할 수 있는 지에 관한 설명이 상세히 제시되어 않은 부분이 한계로 지적된다.



[그림 II-3-4] 원사가의 과정과 장르를 통합한 글쓰기 모형(2013:26)

지금까지 쓰기 교육의 흐름을 살펴보았다. 결과물인 텍스트에서 문법이나 수사적 구조만을 중요시하던 결과 중심주의에서 개인의 인지를 바탕으로 의미를 구성하고, 교수자의 적절한 개입으로 수정해나가는 방법을 중요시한 과정 중심 쓰기가 나타났다. 그러나 맥락을 간과하여 학습자의 주제에 맞는 글을 작성할 경우, 배경 지식이 없는 학습자는 이를 적용할 수 없다는 문제점이 생겨남에 따라 장르 중심 쓰기 이론으로 발전하였다.

현재 각각의 교수 학습 이론에는 강점과 약점이 존재하여 이를 보완할 수 있는 통합 교수 학습 이론을 제시하게 되었으며, 이러한 이론은 쓰기 교육에서 방법(글을 쓰는 과정에 대한 지식)과 교육 내용(장르에 대한 지식)을 모두 활용한 적절한 글쓰기를 할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

따라서 본 연구에서는 쓰기 교수 학습 이론을 바탕으로 하여, 4장에서 한국어 능력시험 3급 이상의 외국인 학습자를 위한 과정과 장르의 통합적 쓰기 교수 학습 모형을 제안하도록 하겠다.

Ⅲ. 한국어 쓰기 교육의 실제적 분석

한국어를 배우고자 하는 중급 이상의 학습자를 위한 효과적인 쓰기 지도 방안을 제시하기 위해서는 현재 한국어 쓰기 교육이 어떻게 이루어지고 있는지 고찰할 필요가 있다. 따라서 이 장에서는 한국어 쓰기 교육을 한국어 교육과정과 국내 대학에서 출판된 한국어 쓰기 교재, 한국어 교육을 수강하고 있는 외국인 학습자를 대상으로 한 쓰기 요구 조사로 구분하여 분석하고자 한다.

1. 한국어 교육과정 분석

교육과정은 학교나 교육 체계 내에서 실현되는 의도된 전 교과 활동이나 프로그램을 총칭하는 개념으로써, 하나의 교과에서 가르쳐야 할 ‘교수 학습 목표, 교육 내용, 교육 방법 및 모형’ 등을 구조화한 교수 학습 프로그램이 전반적 계획 및 운영을 의미한다.³²⁾ 따라서 학습자를 체계적으로 가르치기 위해서는 교육과정이 필요하다.

한국어 교육에서도 한국어 교육과정을 표준화하고자 많은 논의가 이루어지고 있으나, 아직까지 자리 잡지 못한 실정이다. 따라서 이 장에서는 한국어 쓰기 교육 모형 구안을 위해, 각 기관별 교육목표에 맞추어 개설된 한국어 교육과정을 대상으로 한국어 쓰기 교육을 분석하고자 한다. 이에 따라 현재 실시되고 있는 각 기관 별 한국어 쓰기 교육의 목표를 파악한 후, 한국어 쓰기 교육과정을 입학 전과 후로 구분하여 살펴보고자 한다.³³⁾

32) 안경화·김민애(2014), 한국어 교육과정의 목표 설계 연구, 중앙어문학회, 『어문논집』 59, p.382

33) 외국인 학습자는 다양한 목적으로 한국어를 학습하고 있다. 그럼에도 불구하고 쓰기 교육과정을 입학 전과 입학 후로 구분 하는 이유는 다음과 같다. 현재 국내에서 교육되고 있는 기관들은 국가 소속의 국립 국어원/세종학당 혹은 대학교 내에 소속된 언어교육원에서 한국어 교육을 실시하고 있으며, 대부분 기관에서 교육과정 설계 시 크게 일반 목적과 학문 목적으로 구분하고 있었다. 이에 본 연구에서도 한국어 쓰기 교육과정을 입학 전과 입학 후로 나누어 분석하고자 한다.

1) 한국어 쓰기 교육의 목표

쓰기 교육 목표는 기관에 따라 조금씩 차이를 보인다. 교육과정을 살펴보기 이전에 우선, 각 기관에서 목표로 하는 부분을 파악해야 각 대학 별 교육과정의 구조를 보다 쉽게 이해할 수 있을 것이라 판단한다. 대표적으로 서울대학교 언어교육원, 고려대학교 한국어센터, 연세대학교 한국어학당, 제주대학교 한국어학당 순서대로 살펴보고자 한다.³⁴⁾

① 서울대학교 언어교육원

서울대학교 언어 교육원은 쓰기에 대한 구체적인 교육 목표가 제시되어 있지 않다. 그러나 고급 학습자의 경우 신문, 잡지, 텔레비전, 라디오 등의 시사적인 내용과 문학 작품을 충분히 이해하고 글이나 말로 정확하게 전달할 수 있다는 것을 통해 다양한 텍스트를 다룰 수 있어야 하며 정확성의 측면이 강조되고 있음을 살펴볼 수 있다.

<표 III-1-1> 서울대학교 언어교육원 교육 목표

급별	쓰기 교육 목표
1급	<ul style="list-style-type: none"> • 한글 자모의 구성을 알고 올바른 순서대로 쓸 수 있다. • 학습한 내용을 듣고 쓸 수 있다. • 단문 중심으로 자신의 의사를 표현하는 짧은 글을 쓸 수 있다. • 학습한 경어법에 맞게 간단한 문장을 쓸 수 있다. • 초보적인 일기 및 편지를 쓸 수 있다.
2급	<ul style="list-style-type: none"> • 학습한 어휘와 발음과 표기의 차이를 알고 맞춤법에 맞게 쓸 수 있다. • 연결어미(1-2개)가 사용된 문장으로 한두 단락의 글을 쓸 수 있다. • 친숙한 주제에 대해 간단한 설명문을 쓸 수 있다. • 단순한 비교 대조, 비유 등의 방법으로 설명할 수 있다. • 격식체와 비격식체의 적절한 용법을 이해하고 글을 쓸 수 있다.

34) 국내에 많은 한국어학당 중에서 4곳을 선정한 이유는 다음과 같다. 교육과정의 경우 개설한 후에도 학습자에게 현장에서 가르치면서 보완된다. 따라서 신설된 곳은 정착과정을 거칠 것이라 판단하여 한국어학당을 개설한 지 오래된 교육기관을 선정하였다. 이에 따라 연세대학교 한국어학당(1959년 개설), 서울대학교 언어교육원(1963년 개설), 고려대학교 한국어센터(1986년 개설)를 선정하게 되었다. 제주대학교 한국어학당인 경우 2005년에 개관하여 타 기관에 비하여 역사가 깊은 곳은 아니지만, 본 연구자가 학습자들의 쓰기에 대한 요구사항들을 파악하여 연구하였기 때문에 이 장에서 함께 다루고자 한다.

3급	<ul style="list-style-type: none"> • 음운 규칙을 이해하고 문장을 받아쓸 수 있다. • 다양한 연결어미를 사용하여 2-3단락의 글을 쓸 수 있다. • 간단한 수필, 기행문, 설명문을 쓸 수 있다. • 정의, 비교, 대조, 비유 등의 방법으로 설명할 수 있다. • 격식체와 비격식체를 상황에 맞춰 쓸 수 있다.
4급	<ul style="list-style-type: none"> • 형식을 갖춘 논설문을 쓸 수 있다. • 연구나 업무에 필요한 간단한 보고서를 쓸 수 있다. • 다양한 진술 방법으로 설명할 수 있다. • 해라체의 평서형 어미 ‘-다’ 형태를 써서 능숙하게 서술할 수 있다. • 빈도수가 높은 관용 표현, 속담, 한문 속어를 적절히 이용하여 쓸 수 있다.
5급	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 주제의 논설문을 쓸 수 있다. • 연구 계획서, 업무 보고서, 취업에 필요한 자기 소개서를 쓸 수 있다. • 목적에 맞는 다양한 진술 방법으로 글을 작성할 수 있다. • 다양한 한자 어휘와 추상적인 개념을 포함한 글을 쓸 수 있다.
6급	<ul style="list-style-type: none"> • 문예 글을 포함한 다양한 종류의 글을 쓸 수 있다. • 다양한 진술 방법으로 세련되고 창의적인 글을 쓸 수 있다. • 전문 용어, 시사 어휘를 이용하여 글을 쓸 수 있다. • 난이도가 높은 관용 표현, 속담, 한문 속어를 사용해서 글을 쓸 수 있다.
연구반	<ul style="list-style-type: none"> • 대학 및 대학원 수업에 필요한 보고서 쓰기 및 다양한 글을 쓸 수 있다. • 저서, 논문, 인터넷 등을 이용하여 학술 과제 수행에 필요한 자료를 요약하여 정리하는 글을 쓸 수 있다.

② 고려대학교 한국어센터

고려대학교의 경우에는 공식적 상황과 비공식적 상황에서 적절히 언어를 구분하여 사용하는 것을 요구하고 있다. 또한, 글 요약하기, 강의 듣고 노트하기 등과 같이 대학 수학에 필요한 기능과 업무 보고서 작성하기 같은 기능을 배워야 한다고 언급한다. 고려대학교의 교육 목표에서 특징적인 점은 학생들이 고급 과정을 마친 후에 학문 목적과 취업 목적을 달성할 수 있도록 필요한 기능을 학습해야 한다는 것이다. 또한 한국인의 담화 형식을 배워야 한다고 제시하고 있다.

<표 III-1-2> 고려대학교 한국어 교육 센터 쓰기 교육의 목표

급수	쓰기 교육의 목표
1·2급	• 기본적인 한국어 문장을 정확하게 읽고 쓰게 한다.
3·4급	• 개인적, 구체적 내용을 문단 길이로 정확하고 유창하게 표현할 수 있다.
5·6급	• 논설문, 뉴스, 수필, 소설 등 다양한 담화 유형의 인지 및 생산 능력을 배양한다.
연구반	※ 전문 서적 독해와 논문, 기사 등의 작성에 필요한 고급 한국어 사용 능력을 배양한다.

③ 연세대학교 한국어학당

연세대학교의 경우에는 자신의 의견을 논리적으로 작성할 수 있는 능력을 요구하고 있으며, 시사적인 어휘와 표현을 숙지하게 하여 주제에 적절한 내용을 표현할 수 있는 능력을 기르고자 하였다. 또한, 쓰기와 직접적으로 관련 있는 이야기는 언급하지 않았지만 실용적으로 직장 업무를 처리하는 것을 목표로 하고 있다. 또한 어학당의 최종적인 목표는 대학 강의 수준 정도의 활동에 참여할 수 있도록 언어 능력을 배양하는 것이라고 언급하고 있다.

<표 III-1-3> 연세대학교 한국어학당 교육 목표

급수별	학습 목표
Level 1	<ul style="list-style-type: none"> · 한글을 완전히 익혀 읽고 쓸 수 있다. · 한국어의 기본적인 구조, 시제 표현법, 문장 연결 방법 등을 이해하고 글을 쓸 수 있다. · 인사, 자기소개 등 기본적인 생활에 필요한 언어 능력을 갖춘다.
Level 2	<ul style="list-style-type: none"> · 연결문, 포함문 등을 사용하여 글을 쓸 수 있다. · 음식, 우체국, 교통, 전화, 여행, 집안일 등에 필요한 언어 능력을 갖춘다.
Level 3	<ul style="list-style-type: none"> · 자유롭게 의견을 발표하고 자신의 생각을 바르게 표현할 수 있다. · 다 단락 구조의 이야기, 비교적 복잡한 맥락을 갖는 대화 등을 듣고 이해하며 한국 사회와 한국인의 사고방식의 이해에 도움이 되는 글을 읽고 내용을 이해하며 어휘의 폭을 넓힌다. · 작문, 쓰기 연습을 통하여 자신의 생각을 산문으로 표현하며 문법과 어휘 사용의 정확성을 키운다.
Level 4	<ul style="list-style-type: none"> · 1급에서 3급까지 배운 기본 문법을 바탕으로 하여 다양한 표현을 할 수 있다. · 일상생활에서의 회화뿐만 아니라 고급 전 단계로서 긴 단락을 말하는 능력을 길러 자신의 의견을 구체적으로 표현할 수 있으며 일상적인 주제에 대한 글을 쓸 수 있다.
Level 5	<ul style="list-style-type: none"> · 인문, 사회, 과학, 예술 등 학술적이고, 전문적인 분야의 담화를 이해하고 자신의 의견을 논리적으로 표현하는 능력을 기른다. · 실생활에서 접하는 뉴스, 신문기사 등, 시사적인 자료를 이해하고 그것에 대한 자신의 의견을 표현할 수 있다. · 정보를 전달할 때 화자의 감정과 정서를 나타내는 어휘와 표현을 익혀 적절하게 사용할 수 있다.
Level 6	<ul style="list-style-type: none"> · 한국어 문법을 자유롭게 활용하여 복잡하고 전문적인 글을 쓸 수 있다. · 최종적으로 대학 강의 수준의 활동에 참여할 수 있도록 언어 능력을 향

	상시킬 수 있다 · 한국인의 사고방식과 문화 이해하기, 한국인의 일상적인 주제로 이야기하기, 한국 사회에서의 문제 토론하기, 한국의 역사를 이해하는 데 필요한 어휘능력을 기른다.
--	--

④ 제주대학교 국제교류본부 한국어학당

제주대학교에서는 자신의 의견을 논리적으로 작성할 수 있는 능력을 요구하고 있다. 또한 고급단계로 올라갈수록 시사적인 어휘와 표현을 숙지하게 하고, 한국 문화에 대한 이해를 돕기 위한 사회적, 경제적, 정치적 주제에 적절한 내용을 이해시키고자 하였다. 쓰기와 관련하여 직접적으로 언급하지 않았지만 실용적으로 직장 업무를 처리하는 것을 목표로 하고 있다. 이를 바탕으로 하여 보고서 작성하기, 토의 토론을 할 수 있는 능력을 갖춘 사람으로 성장할 것을 목표로 하고 있다는 것을 파악할 수 있다.

<표 III-1-4> 제주대학교 한국어 교육원의 쓰기 교육 목표

수준		쓰기 교육 목표
초 급	레벨 1	· 자음과 모음 기본 어휘를 학습한다.
	레벨 2	· 기본 문장 표현과 올바른 맞춤법을 정확하게 쓸 수 있도록 한다.
중 급	레벨 3	· 학습 후 새로운 어휘와 표현을 적용하여 쓰기 능력을 확장시킬 수 있다.
	레벨 4	· 학습 및 중간 및 높은 수준의 문법을 사용함으로써, 학습자는 자신의 의견을 표현할 수 있다. · 특정 주제에 대해 토론하고 상대방을 설득 할 수 있도록 필요한 기술을 배울 수 있다. · 쓰기의 다양한 텍스트에 대한 학습 후, 주어진 형식으로 쓸 수 있다.
고 급	레벨 5	· 정치, 경제로 다양한 주제에 대한 논설문을 쓸 수 있다. · 사회와 문화를 이해하고 스스로 글을 작성할 수 있다. · 강의와 작문 과제에 대한 메모를 복용 등 전문 쓰기 과정을 통해, 직장에서 보고서를 작성하는 등, 적절하게 작성 할 수 있다.

이처럼 각 대학별 교육원에서 나타나는 교육 목표는 차이점을 보였으나, 대체적으로 다음과 같은 공통점을 확인할 수 있다.

첫째, 일상생활을 다루는 초급 쓰기에서 사회 문화를 다루는 고급 단계의 쓰기

능력을 기르기 위한 교육과정이 급수별로 구분되어 있다.

둘째, 중급 단계 이상부터는 공식적·비공식적 상황을 구분하는 한국인의 담화 형식을 배워야 하며, 자신의 생각을 한국어로 나타낼 수 있도록 한다.

셋째, 고급 단계에서는 한국의 정치·경제·사회적 상황 등을 고려하여 한국인의 사고를 파악하고 이에 관한 관점을 갖고 표현하도록 한다.

이처럼 각각의 기관에서는 외국인 학습자에게 적합한 교육 내용을 단계별로 체계화시켜가는 것을 확인할 수 있으며, 중급 이상의 수준부터는 한국어로 자신의 생각을 글로 표현할 수 있다는 것을 파악할 수 있다.

이러한 한국어 쓰기 교육 목표를 바탕으로 하여 현재 국내 대학 기관에서의 한국어 교육과정을 살펴보고자 한다. 한국어 교육과정은 입학 전과 입학 후 교육과정으로 구분되어져 있다. 입학 전 교육과정은 일반적인 의사소통에 중점을 두어 학습이 이루어지고 있으며, 입학 후 교육과정은 학문에 목적을 두어 한국어를 접근하고자 하는 학습자들을 위한 교육과정이다. 실제적으로 한국어 학습자의 수준에 맞추어 교육과정이 이루어지고 있기 때문에 이를 살펴볼 필요성이 있다. 따라서 한국어 교육과정에 쓰기 교육 목표가 어떠한 방식으로 적용되고 있는지 분석하고, 한국어 쓰기를 배우고자 하는 학습자에게 적절한 교육과정인지 살펴보고자 한다.

2) 대학 입학 전 한국어 교육과정

현재 국내에서 한국어를 배우기 위해서는 대학 내 설치된 한국어교육원³⁵⁾에서 수강을 해야 한다. 국내 대학 내에 개설되어 있는 교육원은 다양하여, 이를 모두 다룰 수 없어 대표적으로 서울대학교, 고려대학교, 연세대학교, 제주대학교의 교육과정을 살펴보고자 한다.³⁶⁾

35) 각 대학마다 명칭이 다르다. 이외에도 국제교류본부, 언어교육원, 한국어 교육센터 등으로 명명되어 있다.

36) 본 조사는 대학 내 홈페이지의 자료들을 참조하였다. 부분적으로, 박석준(2015), 학문 목적 한국어 교육의 교육과정 현황 분석 및 내실화 방안 연구, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 외국어로서의 한국어교육 43권, pp.31~57 참조. 형재연(2015), 국어교육·한국어교육 대학 내 학문 목적 한국어 교육과정 현황 분석 연구, 한성대학교 한성어문학회, 한성어문학 34권, pp.387~427 참조.

서울대학교, 고려대학교, 연세대학교에서는 입학 전 학문 목적 한국어 교육과정을 일반 목적 한국어 교육과정과 구분하여 별도로 구성하여 운영하고 있으며, 제주대학교는 입학 전 과정으로는 별도의 학문 목적 한국어 과정이나 과목은 개설되지 않은 것으로 파악되었다.

<표 III-1-5> 서울대학교 입학 전 교육과정

	일반 목적 한국어 교육과정	학문 목적 한국어 교육과정
과정(구분) 명칭	정규 과정	연구반
연간 운영 학기 수	4학기	4학기
학기 당 수업 시수	200시간	160시간
등급 수준(1~6급)	1~6급	7급
과목(수업) 구성	(일반 과정의 과목/수업 명)	(일반 과정과 구별되는 과목/수업 명)
	한국어 1~6	쓰기(대학한국어)
		말하기(사회탐사)
		듣기(강의듣기)
	읽기(한국문화)	
사용 교재	서울대 한국어 시리즈	자체 교재
특징	-	<ul style="list-style-type: none"> · 각 수업에서 한 기능을 중심으로 타 기능이 연계됨 · 보고서 쓰기(최소 7쪽 이상, 과정 중심적 쓰기)

서울대학교 언어교육원의 입학 전 학문 목적 한국어 교육과정은 ‘연구반’이라는 명칭으로 구분하여 운영하고 있다. 연 4학기, 학기당 160시간의 수업 시수로 진행되며, 일반 목적 한국어 교육과정의 등급이 1~6급으로 운영되는 데 비해, 연구반 과정의 등급은 7급으로 설정되었다.

다음으로 고려대학교 입학 전 교육과정을 제시하였다.

<표 III-1-6> 고려대학교 한국어센터의 입학 전 한국어 교육과정

	일반 목적 한국어 교육과정	학문 목적 한국어 교육과정
과정(구분)명칭	일반 목적 한국어 과정	학문 목적 한국어 과정
연간 운영 학기 수	4학기	4학기
학기 당 수업 시수	200시간	200시간
등급 수준(1~7급)	1~7급(연구반)	3~5급
과목(수업)구성	(일반 과정의 과목/수업 명)	(일반 과정과 구별되는 과목/수업 명)
	특별한 과목/수업 명 없음	1) 교재 수업: 『재미있는 한국어』
		2) 특별 수업: 대학 수학을 위한 기능·주제 중심 수업
	3) 토픽 대비 수업	
사용 교재	교재 『재미있는 한국어 1~6편』	1) 교재 수업: 『재미있는 한국어 3~5권』
		2) 특별 수업: 교재 없음, 유인물 배부
		3) 토픽 대비 수업: 토픽 35~37회 기출문제

고려대학교 한국어센터에서는 연 4학기, 학기당 200시간의 과정으로 학문 목적 한국어 과목들을 운영하고 있다. 이 과정의 등급별 수준은 3급에서 5급에 해당하는데, 각 급의 수업이 범용 교재를 활용한 ‘교재 수업’, 대학 수학 목적을 위한 한국어 기능과 주제 중심 수업인 ‘특별 수업’, 그리고 ‘토픽 대비 수업’ 세 유형으로 구성되어 있다. 고려대 한국어센터의 학문 목적 한국어 과정은 ‘특별 수업’에서 그 특징이 잘 드러난다. 앞의 표에서 확인할 수 있듯이, ‘특별 수업’의 내용은 대학 강의에서 많이 사용하는 기능과 주제, 장면을 훈련하는 것으로 구성되어 있다.

<표 III-1-7> 연세대학교 한국어학당 학부예비과정과 대학한국어과정 비교³⁷⁾

		학부예비과정	대학한국어과정
등급		4등급 (초급, 중급1·2, 고급)	5등급 (초급1·2, 중급1·2, 고급)
교육기간		1년 4학기제	1년 6학기제
필수과목 수업 시간 수		10주(250시간)	7주(200시간)
선택 과목	과목	문화체험, 컴퓨터, 영어, 한국어로 배우는 수학 등	한국어능력시험 준비 특강
선택 과목	시수	최대 100시간 (의무 40시간, 2과목)	10시간(의무)
수업일		주 5일 수업 (월요일 ~ 금요일)	주 5일 수업 (월요일 ~ 금요일)
수업시간		1일 5시간	1일 6시간

연세대학교 한국어학당은 ‘학부예비과정’과 ‘대학한국어과정’으로 구분하고 있다. ‘대학한국어과정’의 여러 가지 특징들을 ‘학부예비과정’과 비교하면 다음과 같다. 연세대학교 ‘학부예비과정’은 2011년 ‘대학한국어과정’으로 전환되면서 전체적으로 변화되어 현재에 이르고 있는데, 가장 큰 차이는 숙달도 등급 체계가 4등급, 5등급으로 세분화되었다는 점을 파악할 수 있다.

마지막으로 제주대학교 내에 있는 한국어 교육과정은 일반 목적 한국어 교육을 중심으로 두어 6개의 등급으로 나누어 학기를 운영하고 있다. 1년의 과정으로 매 학기마다 400시간(20주)을 이수해야 한다. 등급을 올라가기 위해 중간점검을 하게 되는데, 한 학기의 중간 부분인 200시간을 기준으로 시험을 통해 등급을 상승시킬 수 있다. 각 수준별 쓰기 교육 목표는 앞의 <표 III-1-5>에 제시되어 있으며, 이를 통해 각 단계에서 이루어지는 수업 내용을 파악할 수 있다. 그러나 현재까지는 입학 전 학문 목적 한국어 교육과정은 마련되어 있지 않다.

3) 대학 입학 후 한국어 교육과정

한국어교육 시간을 이수한 후, 대학에 입학한 외국인 학생은 국내 한국인 학생들과 같이 과목을 수강하게 된다. 그러나 아직 미숙한 한국어 능력을 가지고 있거나, 대학 생활 초기 어려움을 호소하는 외국인 학생들을 대상으로 한국어 교과목이 개설하여, 대부분 외국인 수강생은 학부 1·2학년생을 대상으로 한다. 이러한 학문 목적 한국어 교육과정을 서울대학교, 고려대학교, 연세대학교와 제주대학교 순서대로 살펴보고자 한다.

37) 정희정·곽지영(2015), 학문 목적 한국어 교육과정의 개발과 수정의 실제, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 외국어로서의 한국어교육 43권, p.242

<표 III-1-8> 서울대학교 학문 목적 교육과정

이수구분	과목명	영역 구분	학점	분리	비고
기초교양	글쓰기 기초	교양국어	3	×	사고와 표현
기초교양	인문학 글쓰기	교양국어	3	×	사고와 표현
기초교양	사회과학 글쓰기	교양국어	3	×	사고와 표현
기초교양	과학기술 글쓰기	교양국어	3	×	사고와 표현
기초교양	말하기와 토론	교양국어	3	×	사고와 표현
기초교양	창의적 사고와 표현	교양국어	3	×	사고와 표현
기초교양	논리와 비판적 사고	교양국어	3	×	사고와 표현
교양선택	초급 한국어	한국어숙달도	2	○	한국어에 대한 지식이 전혀 없는 학부생 대상
교양선택	중급 한국어1	한국어기능	3	○	-
교양선택	중급 한국어2	한국어기능	3	○	-
교양선택	고급 한국어	한국어기능	3	○	-

서울대학교의 경우, 기초교양 과목으로 ‘글쓰기의 기초’가 있다. 그 외에 글쓰기 과목의 경우 단과 대학마다 개설되어 있으며, 타 대학과 큰 차이점은 외국인 학습자와 분리 개설된 글쓰기 강좌가 없다는 사실이다.

교양 선택의 강좌 중에서는 ‘초급 한국어’, ‘중급 한국어1’, ‘중급 한국어2’, ‘고급 한국어’가 개설되어 있다. ‘초급 한국어’의 경우, ‘한국어에 대한 지식이 전혀 없는 학부생’을 대상으로 하여, 한국에 대한 이해를 돕고 한국에서의 최소한의 일상생활을 가능하게 하는 데 그 목적이 있다. 따라서 이 과목은 언어기능에 초점을 둔 강좌임을 알 수 있다.

형재연(2015)에 따르면, ‘중급 한국어 1’의 경우에는 대학의 강의와 발표의 청취 능력과 대학 강의 노트 작성 능력, 주관식 답안 작성 능력 및 문서 작성 능력을 위해 실제 대학 강의에 높은 빈도로 등장하는 여러 가지 구어 표현들을 학습한다. 또한, 대학 강의 노트를 작성하는 데 유용한 표현들에 대해서 학습한 후, 짧은 주관식 답안을 작성하는 요령도 익혀서 실습한다(형재연, 2015:409). 이에 따라 교양선택에 개설된 ‘한국어’ 강좌는 외국인 유학생들의 학문적 문식성을 기르는 데 주안점을 둔 강좌로 구성되어 있으며 수준별로 과목을 구분하고 있다.

<표 III-1-9> 고려대학교 학문 목적 교육과정

이수구분	과목명	영역 구분	학점	분리	비고
필수교양	사고와 표현 I	교양국어	2	○	외국인 특별반
필수교양	사고와 표현 II	교양국어	2	○	-
선택교양	학업한국어강독	한국어기능	2	○	외국인대상
선택교양	학업한국어작문	한국어기능	2	○	외국인대상
선택교양	한국어 초급 I	한국어숙달도	2	○	『재미있는 한국어 1』
선택교양	한국어 초급 II	한국어숙달도	2	○	『재미있는 한국어 2』
선택교양	한국어 중급 I	한국어숙달도	2	○	『재미있는 한국어 3』
선택교양	한국어 중급 II	한국어숙달도	2	○	『재미있는 한국어 4』
선택교양	한국어 고급 I	한국어숙달도	2	○	『재미있는 한국어 5』
선택교양	한국어 고급 II	한국어숙달도	2	○	『재미있는 한국어 6』
선택교양	한국어초급말하기 I	한국어숙달도	2	○	유인물
선택교양	한국어초급말하기 II	한국어숙달도	2	○	유인물
선택교양	한국어중급말하기	한국어숙달도	2	○	유인물
선택교양	한국어 중급 읽기	한국어숙달도	2	○	한국어 중급 읽기
선택교양	한국어 고급 읽기	한국어숙달도	2	○	-
선택교양	한국어 초급 쓰기	한국어숙달도	2	○	유인물
선택교양	한국어 중급 쓰기	한국어숙달도	2	○	유인물
선택교양	한국어 고급 쓰기	한국어숙달도	2	○	유인물
선택교양	미디어 한국어	한국어기능	2	○	자체제작, 미디어자료

다음으로 고려대학교의 경우 타 대학에 비해서 외국인 유학생을 위한 강좌가 상당히 많이 개설되어 있다. 필수 교양으로는 ‘사고와 표현 I, II’ 과목이 외국인 전용 과목으로 개설되어 있고, 이외의 선택 교양으로 개설된 과목은 대부분 한국어 기능 영역과 한국어 숙달도를 향상시키는 데에 목표를 두고 있는 강좌가 많다.

형재연(2015)은 수강과목의 강의계획서를 참고하여 살펴본 결과, 『한국어 초급 I』부터 『한국어 고급 II』까지 고려대학교 한국어 교재인 『재미있는 한국어 1-6』권을 사용하고 있었다. 또한, 한국어 숙달도에 초점을 둔 강좌가 많이 개설된 것으로 보면 수준별 학습이 가능하도록 교육과정이 설계되어 있음을 알 수 있다 (형재연, 2015:406).

<표 III-1-10> 연세대학교 학문 목적 한국어 교육과정

이수구분	과목명	영역 구분	학점	분리	비고
공통기초	기초 한국어 글쓰기	교양국어	2	○	TOPIK 4급 이하
공통기초	글쓰기	교양국어	2	△	TOPIK 5급 이상
공통기초	글쓰기(심화 과정)	교양국어	2	△	1학년(국내 한국인)
공통기초	학술적 글쓰기	교양국어	2	△	자유전공(1학년)
필수교양	한문	한국어내용	2	○	언어와 표현

연세대학교의 경우 공통기초의 과목은 ‘기초 한국어 글쓰기’, ‘글쓰기’, ‘심화 글쓰기’, ‘학술적 글쓰기’로 나뉘며 필수교양의 교과목은 ‘한문’이 개설되어 있다. ‘기초 한국어 글쓰기(Basic Writing)’의 경우, 토픽(TOPIK) 성적 4급 이하의 외국인이나 재외국민 학생들이 전공 학문을 수행하는 데 필요한 의사소통 능력으로서 학문목적의 한국어 쓰기 및 읽기에 관한 기초 능력을 배우는 과목이다. 이 과정을 이수한 학생은 ‘글쓰기’ 과목을 수강할 수 있다.

‘글쓰기’ 강좌는 1학년 국내 한국인을 대상으로 하며, 재외국민이나 외국인 학생이 수강하고 싶은 경우에는 한국어 능력 시험 5급 이상을 취득한 학생, 기초 한국어 글쓰기 수업을 이수하여야 한다. ‘글쓰기(심화 과정)’ 과목의 경우, 국내 1학년 한국인만 해당되기 때문에 외국인 학습자는 제외된다. ‘학술적 글쓰기’ 과목은 자유전공인 1학년 학생을 대상으로 한다. 필수교양으로 ‘한자에 대한 기초 지식’이 없는 외국인 또는 외국에서 자란학생들을 대상으로 한 ‘한문’ 강좌가 개설되었다는 부분에 차이를 보이며, 이는 한국으로 유학 온 외국 학생들이 전공 독해력을 향상시킬 수 있는데 목적을 두고 있다.

<표 III-1-11> 제주대학교 학문 목적 한국어 교육과정

이수구분	과목명	영역구분	학점	분리	교재
기초교양	한국어 I	학문기초	2	○	Active korea 1 (서울대 언어교육원)
기초교양	한국어 II	학문기초	2	○	맛있는 글쓰기 중급
기초교양	글쓰기	학문기초	2	×	제주대학교 교재
전공	외국인을 위한 한국어 고급 I	교양선택	3	○	학문의 첫걸음 고급한국어
전공	외국인을 위한 한국어 고급 II	교양선택	3	○	연세대학교 한국어학당 교재
전공	외국인을 위한 한국어 작문	교양선택	3	○	한국어 중급 쓰기2

마지막으로 제주대학교 학문 목적 한국어 과정을 살펴보면 다음과 같다. 글쓰기 강의를 제외한 5개의 강좌에서는 외국인 대학생들만을 대상으로 전 영역(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기)을 아우르는 강의를 진행한다. 글쓰기는 계열별로 전공을 달리하여 수강하게 되며, 외국인 학생과 한국인 학생이 함께 수강할 수 있다. 그러나 2016년 2학기부터 외국인 학생들의 글쓰기의 어려움에 따라, 강좌를 새로 마련하여 외국인 유학생만 선택할 수 있는 글쓰기 강좌가 개설되었다.

지금까지 한국 대학 내에서 이루어지고 있는 한국어 교육과정에 대해 살펴본 결과 입학 전 교육과정에서는 공통적으로 200시간 정도의 한국어 과정을 이수하도록 하였으며, 서울대·고려대·연세대학교의 경우에는 일반 목적 한국어 과정과 학문 목적 한국어 과정을 분리하고 있어 학습자들을 위한 체계화된 교육과정을 제시하려고 노력했다는 데 의의가 있다.

그러나 분리된 입학 전 교육과정 중 일반 목적 한국어 과정은 대부분 뚜렷한 교육 방법이 제시되고 있지 않았으며, 특히 연세대학교의 경우에는 다양한 세부 과목을 제시하고 있었으나 ‘한국어로 배우는 수학’과 같이 특정한 목적을 가진 과목이 일반 목적으로 한국어를 배우고자 하는 학습자를 포괄할 수 없을 것이라 생각한다.

또한 입학 전 교육과정에서 다음과 같은 차이점을 확인할 수 있다. 학문 목적이라는 동일한 교육과정을 제시하고 있으나 서울대학교의 경우 과정 중심에 주안점을 두어 보고서 쓰기를 제시하고 있으며, 고려대학교는 대학 수학을 위해 기능과 주제와 관련한 장르 중심에 초점을 맞추고 있었다. 연세대학교의 경우에는 한국어 능력시험 대비의 목적으로 한 시험 위주의 교육과정을 개설하고 있어 같은 명목의 교육과정이지만 세부 내용 및 교육 방법의 차이는 크다는 것을 확인할 수 있다.

입학 후 서울대학교 글쓰기인 경우 계열별로 글쓰기 강좌가 개설되어 있으나 모국어 학습자와 구분되어 있지 않고 외국인 학습자의 수준도 고려되어 있지 않아 교수자가 어떤 학습자를 기준에 두는지에 따라 교육과정에 따른 교수 학습 효과가 차이가 날 것이라 생각한다. 고려대학교는 한국어 숙달도에 초점을 두어 강좌를 개설하였으며 수준별 외국인 학습자를 위한 쓰기 강좌가 구분되어 있어,

수준별 학습이 가능할 것이라 판단된다. 그러나 한국어를 배우기 어려운 학습자의 경우 꾸준한 숙달과정을 거치는 것은 효과적인 방법이라 생각하지만 구체적인 숙달할 수 있는 대상을 제시하지 않아 교수자에 따라 교육과정이 달리 진행될 것이라 판단된다. 연세대학교는 4급 이하의 한국어 능력을 가지고 있는 학생의 경우는 분리하여 글쓰기 강좌를 개설하고 있으나 5급 이상의 한국어 능력을 가지고 있는 학생은 모국어 학습자와 통합한 수업을 수강할 수 있도록 하였다. 그러나 쓰기의 경우 고급 학습자라 할지라도 모국어 학습자와 다른 제2외국어로서의 글쓰기 이므로 이해 정도 및 표현 능력에는 한계가 있어 교수자의 교수 학습 방법에 따라 효과의 차이가 나타날 것이라 판단된다. 마지막으로 제주대학교에서도 한국어 학습자를 위한 분리된 한국어 쓰기 교육과정이 있으나 기초교양 글쓰기의 경우에는 분리되어 있지 않아 교수자의 역량에 따라 교육과정이 진행되므로 결과의 차이가 발생할 것이라 생각한다.

교육과정의 분석결과를 종합해보면 각각의 대학 내에서 외국인 학습자들에게 적합한 교육 내용들을 점점 체계화시켜가고자 노력하는 것을 확인할 수 있었다. 그러나 아직까지는 다양한 수준의 외국인 학습자들을 충족시킬 수 있는 교과 교육과정을 완성시키지는 못한 것으로 파악된다. 따라서 이를 보완할 수 있도록 각 기관별로 교육과정 구성을 학습자 수준과 입학 후 쓰기 목표 및 수업 방법을 명시적으로 제공하고, 이에 따른 학습자 중심의 의미 구성을 할 수 있도록 교수자의 효과적인 지도 방안을 구안해야 할 필요성을 확인할 수 있다.

2. 한국어 쓰기 교재 분석

교재는 교육의 성격과 목표에 대한 이해를 바탕으로 교수 학습 단계별로 교육 내용과 교육 방법을 구체화하여 제시한다는 점에서, 가장 중요한 매개체이다(안영수, 2008:170). 따라서 교재는 교사에게는 교육 목표를 확인시켜 주고 목표 달성에 가장 효과적인 활동을 제공하고, 평가의 기준과 자료를 제공해 주는 기능을 한다. 또한, 학습자에게는 교육 목표와 교육 내용을 알려줌으로써 학습 동기 유발을 강화하고 학습 방법을 제시해 주며 독립적인 학습을 가능하게 한다.

이 장에서는 현재 수업에서 사용하고 있는 한국어 쓰기 교재를 과정·장르 통합 중심으로 분석하여, 각 단원을 구성하고 있는 내용은 어떤 목표에 중점을 두고 있는지 고찰하고자 한다.

1) 분석대상 교재

기존의 한국어 교재는 영역이 모두 통합된 형태로 발간되었으나, 2013년도 이후 시중에 판매하는 교재는 영역이 구분되어 출판되고 있다. 따라서 본 연구의 목적에 적합하게 쓰기 영역으로 한정된 경희대학교, 연세대학교, 서강대학교 교재를 선정하였다.³⁸⁾ 이 교재들은 모두 쓰기 교육을 받고자 하는 외국인 학생들을 위해 개발된 교재로 2013년 이후에 발간된 교재들이다. 따라서 본 연구에서 구안하고자 하는 외국인 학습자를 위한 쓰기 교육 지도 방안에 바탕이 될 자료라 할 수 있다.

<표 III-2-1> 분석 대상 교재

학교	대상 교재	출판연도
경희대학교	경희 한국어 쓰기 3 (Get it Korean Writing)	2014
연세대학교	대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 중급 I	2014
	대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 중급 II	2014
서강대학교	대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 고급	2013
	학문 목적 과정 서강 한국어 쓰기1	2014
	학문 목적 과정 서강 한국어 쓰기2	2014
	학문 목적 과정 서강 한국어 쓰기3	2013
	학문 목적 과정 서강 한국어 쓰기4	2013

38) 본 연구는 한국어 능력시험 3급 이상의 실력을 가지고 있는 학습자를 대상으로 효과적인 과정·장르 통합적 쓰기 지도 방안을 제시하는 데 목적이 있다. 이에 따라 본 연구자는 현재 한국어 쓰기 교육에서 활용하고 있는 교재를 분석하고자 하였다. 조사 결과 다양한 대학교에서 쓰기 교재를 출간되고 있으나 대부분 읽기·쓰기 통합형 교재이거나 한국어 능력시험을 준비하는 교재로 구안되어 있었다. 따라서 보다 구체적으로 연구할 수 있는 영역별로 분리된 쓰기 교재가 적절할 것이라 판단하였다. 이에 따라 교재를 찾아본 결과 2013년도 이후 경희대학교, 서강대학교, 연세대학교 출판부에서 말하기·듣기·쓰기·읽기 영역이 분리된 교재가 발간된 것을 확인할 수 있었다. 따라서 본 연구의 주제에 따라 ‘쓰기’가 집중적으로 구성된 교재를 분석하는 것이 적절하다고 판단하여 세 종류의 교재를 분석하고자 한다.

2) 분석 대상 교재 내용 분석

우선, 경희 한국어 쓰기 3(Get it Korean Writing)을 살펴보고자 한다. 이 교재는 총 1~6단계로 구성되어 있으나, 본 연구에서 중급 이상의 학습자를 목적으로 하고 있기 때문에 중급 이상 학습자부터 이해할 수 있도록 대표적으로 『경희 한국어 쓰기 3』을 제시하고자 한다. 이 교재는 중급 수준의 한국어 학습자의 글쓰기 능력을 향상시키기 위한 목적을 가지고 있으며, 한국어 문장 구조 학습, 기능별 글쓰기 연습, 단락 쓰기 연습, 장르별 글쓰기 연습으로 구성하였다. 또한, 쓰기 전, 쓰기 중, 쓰기 후를 중심으로 글쓰기 과정을 학습자가 스스로 점검할 수 있도록 하여 완성도 높은 글쓰기 활동이 이루어질 수 있도록 하였다.

<표 III-2-2> 『경희 한국어 쓰기 3』의 단원 구성 내용

단원	단원명	단원 내용	과제
1	쓰기 선호도 테스트		자신의 쓰기 선호도 알아보기
	좋은 글의 요건		좋은 글의 요건 파악하기
	글 쓰는 순서와 방법	주제 정하기~고쳐 쓰기 글쓰기의 전 과정을 짚어 보고 완성된 한편의 글을 쓰기 위한 기초를 다질 수 있게 내용을 구성한다.	글을 쓰는 순서와 방법 이해하기
	원고지 쓰는 방법	원고지의 형식에 맞게 글 쓰는 방법, 교정 부호 등을 수록하여 정확한 한국어 쓰기 능력 향상을 도모한다.	원고지 사용법 익히기
2	문장 확장하기	문장을 수식하여 확장하는 연습을 통해 다양한 형태의 문장을 구성할 수 있도록 연습할 수 있도록 한다.	다양한 표현을 사용하여 문장 확장하기
	틀린 문장 고치기	-	틀린 부분 찾아 고쳐 쓰기
	단락 완성하기	-	문맥을 파악하여 단락 완성하기
	바뀌 표현하기	-	문맥에 맞는 표현을 찾아 문장 완성하기
3	설명하는 글	-	설명하는 글의 특징 파악하기
	개요 쓰기	생각지도 만들기, 소재 찾기, 개요 작성 등의 활동을 강화하여 글의 내용을 다양하게 구성할 수 있도록 한다.	글의 내용을 구상하여 개요 작성하기

	기능별 쓰기	예시문과 연습 위주의 활동으로 구성하여 실제적인 쓰기 기회를 많이 부여할 수 있도록 한다.	정의하는 방법으로 글쓰기 비교, 대조하는 방법으로 글쓰기
	단락 쓰기	단락 구성의 특징을 이해하고 학습하여 글의 완성도를 높일 수 있게 한다.	단락 구성의 방법 이해하기
	종합 쓰기	-	한 편의 글 완성하기
	고쳐 쓰기	자신이 쓴 글을 점검하고 잘못된 부분을 고쳐 쓸 수 있도록 한다.	자신의 글 고쳐 쓰기
4	서사적인 글쓰기	-	서사적인 글의 특징 파악하기
	개요 쓰기	생각지도 만들기, 소재 찾기, 개요 작성 등의 활동을 강화하여 글의 내용을 다양하고 풍부하게 구성할 수 있도록 한다.	글의 내용을 구상하여 개요 작성하기
	기능별 쓰기	예시문과 연습 위주의 활동으로 구성하여 실제적인 쓰기 기회를 많이 부여할 수 있도록 한다.	시간 순서에 따라 글쓰기
			묘사하는 방법으로 글쓰기
	단락 쓰기	단락 구성의 특징을 이해하고 학습하여 글의 완성도를 높일 수 있게 한다.	단락 구성의 방법 이해하기
	종합 쓰기	-	한 편의 글 완성하기
고쳐 쓰기	자신이 쓴 글을 점검하고 잘못된 부분을 고쳐 쓸 수 있도록 한다.	자신의 글 고쳐 쓰기	

『경희 한국어 쓰기 3』의 내용은 4개의 단원으로 구분하며 전반부인 1과는 ‘준비 학습’을 제시하고 있다. 2과 ‘한국어 쓰기의 기초’ 단원에서는 초급 단계에서 학습한 내용을 점검하고 한국어 문장 쓰기에 익숙해질 수 있도록 구성하였다. 후반부에 속하는 3과 ‘설명하는 글쓰기’와 4과 ‘서사적인 글쓰기’에서는 장르 특성에 따른 글의 기술 방법과 표현 등을 익히고 체계를 갖춘 한 편의 완성된 글을 쓸 수 있도록 하였다.

이 교재는 글쓰기 과정에서 개요쓰기가 학습자의 경험 및 생각을 최대한 창출할 수 있도록 적절한 질문들이 구안되어 학습자 개인적 글쓰기에 효과적으로 활용할 수 있다. 그러나 과정 중심을 학습자에게만 집중시켜, 동료 학습자 및 교사의 역할을 배제하고, 학습자가 주제에 따른 배경지식이 필요한 경우를 간과하여 교재가 구성되었다는 한계점이 있다.

다음으로 연세대학교에서 출판한 『대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 중급 I, II와 고급』을 살펴보고자 한다.

<표 III-2-3> 『연세대학교 한국어 쓰기 중급 I』 구성 내용

과	제목	과제와 기능	글의 종류
1	주제문과 단락쓰기	한 단락 구성의 글쓰기	설명하는 글
2	단락 구성해서 글쓰기	단락 구성 글쓰기	설명하는 글
3	분석해서 쓰기	분석해서 자세히 글쓰기	설명하는 글
4	분류해서 쓰기	분류해서 자세히 글쓰기	설명하는 글
5	예시하여 글쓰기	적절한 예를 들어 글쓰기	주장하는 글
6	의견 제시하는 글쓰기	의견을 제시하는 글쓰기	주장하는 글
7	요약하여 글쓰기	정보를 정리하고 요약하여 글쓰기	요약문
8	답안 쓰기	질문에 적절한 답안 쓰기	주장하는 글
9	입말과 글말	글을 쓸 때 적합한 표현으로 글쓰기	-
10	문법에 맞게 글쓰기	문법과 규칙에 맞는 글쓰기	-

『대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 중급 I』은 총 10개의 단원으로 구성되어 있다. 글의 큰 구성단위는 대체적으로 설명문, 주장하는 글, 요약문으로 나타나며 그 하위 구성단위로 분류, 분석, 예시, 비교하는 활동으로 제목을 통해 제시한다.

각 과에는 제목의 목표가 드러나도록 담화 형식 및 기능을 제시하며, 교재의 활동 내용은 ‘준비해 봅시다, 써 봅시다, 정리해 봅시다’ 세 단계로 구성되어 있다. ‘준비해 봅시다’는 도입 단계로서 단원의 학습 목표와 관련한 읽기 지문을 통해 배경지식을 제공한다.

‘써 봅시다’는 글 쓰는 과정을 3단계로 나누어 활동한다. 1단계는 단락 쓰기 전 활동으로 마인드맵을 활용한 개요 짜기 과정이며, 2단계는 한 단락 길이의 통일된 글쓰기를 할 수 있도록 구성하고 있다. 여기에서는 모두 3개의 다양한 주제로 목표 기능과 관련된 한 단락 길이의 글을 쓰도록 그림이나 도표 등의 자료가 제시된다. 3단계에서는 단락 구조의 텍스트를 생산하는 단계로, 다양한 주제로 글을 쓰는 단계로서 학습자들의 목표 기능을 가장 잘 연습할 수 있고, 목표 기능을 학습할 수 있도록 유도 질문과 활동지가 제시된다. ‘정리해 봅시다’는 학습자가 완성한 글을 발표하게 하거나 동료의 글을 평가하게 함으로써 글쓰기 활동을 정리하고 마무리 한다.

『대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 중급 I』 교재는 주제에 맞는 글쓰기를 강조하여 단원마다 장르별 글쓰기를 과정과 통합하였다는데 의의가 있으나, 교재 자체 내에 구성 내용이 너무 부족하다. 과제를 이해하는데 적절한 배경지식과 맥락은 학습자에게 필요한 부분임에도 불구하고 교재는 간단히 요약 정리되어 있어, 교재를 활용할 경우에는 교수자의 역량이 높아야 할 것으로 판단된다. 또한, 수정하기 단계에서 동료 협의하기만 제시되었는데, 교사의 적절한 피드백까지 더해진다면 효과적인 글쓰기 수업에 활용될 수 있는 교재가 될 것이라 판단된다.

다음으로 제시한 표는 『대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 중급 II』 교재 구성 내용이다.

<표 III-2-4> 『연세대학교 한국어 쓰기 중급 II』 구성 내용

과	제목	학습목표	텍스트 유형	과제
1	글쓰기의 기초	글쓰기의 기초와 원리를 익힌다.	설명문 논설문	제시된 주제에 관련한 단락 글쓰기
2	설명문	설명문의 특징과 형식을 이해하고 설명하는 글을 쓸 수 있다.	설명문	제시된 주제 선택하여 설명문 쓰기
3	요약문	글을 읽고 핵심 내용을 파악하여 간단히 요약할 수 있다.	요약문	제시된 글의 내용 요약하기
4	수필	수필의 특징과 형식을 이해하고 수필을 쓸 수 있다.	수필	제시된 주제로 수필 쓰기
5	조사 보고서	조사를 통해 알아낸 결과로 체계적인 보고서를 쓸 수 있다.	보고문	주제 선정하여 보고서 쓰기
6	서평	책을 읽고 비평하는 글을 쓸 수 있다.	비평문	자신이 읽은 책의 서평 쓰기
7	비판·논쟁형 설문	논쟁이 되는 주제에 대해 자신의 입장을 논리적으로 주장하는 글을 쓸 수 있다.	논설문	제시된 주제로 비판·논쟁형 논설문 쓰기
8	문제 해결형 논설문	문제를 파악하고 해결 방안을 제시하는 글을 쓸 수 있다.	논설문	제시된 주제로 문제 해결형 논설문 쓰기
9	비교·대조형 논설문	대상들을 비교하고 대조하여 대상들 간의 공통점과 차이점을 분석하는 글을 쓸 수 있다.	논설문	제시된 주제 중 선택하여 비교·대조형 논설문 쓰기
10	시험 답안 쓰기	시험에서 좋은 점수를 받을 수 있도록 서술형 답안을 효과적으로 작성할 수 있다.	요약문 설명문 논설문	제시된 문제의 답안 작성하기

『대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 중급Ⅱ』는 『대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 중급Ⅰ』의 심화 유형 단계 교재이다. 이 교재는 10과로 구성되어 있으며, 중급Ⅰ 교재와 비교하여 과제 부분이 첨가되어 있다. 또한, 글의 종류가 설명문, 논설문, 요약문에서 비교문, 수필까지 확장되었으며 텍스트도 복합적으로 작성하도록 구안되어 있다.

이 교재는 대학 수강 시 시험지 답안과 같이 내용을 요약 정리해서 제출이 필요한 글쓰기에서는 효율적으로 사용할 수 있을 것이라 기대한다. 그러나 앞서 살펴본 『대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 중급Ⅰ』와 같이 핵심만을 요약해서 정리해 놓은 교재이므로, 학습자가 주제에 맞는 적절한 내용 지식이 부족할 경우 스스로 공부하기에는 다소 난이도가 높다고 판단된다. 따라서 이 교재를 사용할 경우에는 교사의 적절한 피드백이 가장 중요할 것이라 할 수 있다. 다음으로는 『대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 고급』 교재이다.

<표 Ⅲ-2-5> 『연세대학교 한국어 쓰기 고급』 구성 내용

과	제목	내용
1	보고서	<ul style="list-style-type: none"> · 표지 쓰기 · 보고서의 구성 및 절차 · 윤리 규정
2	개요 작성하기	<ul style="list-style-type: none"> · 주제문 쓰기 · 개요 구성하기 · 제목 붙이기
3	서론 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> · 현황 제시하기 · 문제 제기하기 · 연구 방법 및 목적 밝히기 · 본문 내용 소개하기
4	논리 전개하기	<ul style="list-style-type: none"> · 주장·근거 대기 · 예시·주장하기 · 문제·해결하기
5	비교하기	<ul style="list-style-type: none"> · 비교하기 · 대조하기
6	인용하기	<ul style="list-style-type: none"> · 직접 인용하기 · 간접 인용하기
7	조사하기	<ul style="list-style-type: none"> · 설문 문항 작성하기 · 설문 결과 정리하기
8	결론쓰기	<ul style="list-style-type: none"> · 본론 요약하기 · 연구 성과 및 한계 제시하기 · 후속 과제 및 전망 제시하기

9	각주 및 참고문헌 달기	<ul style="list-style-type: none"> · 각주 작성하기 · 참고문헌 작성하기
10	평가하기	<ul style="list-style-type: none"> · 수정하기 · 첨삭하기 · 평가하기

『대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 고급』은 대학 강의를 수강하면서 작성해야 하는 보고서를 완성하는 데 필요한 과제를 10개의 단원으로 설계되어 있다. 본 교재에서는 개요를 세우고 이에 따라 서론·본론·결론 단락을 작성하는 보고서 과제의 절차적 지식이 구체적으로 나타난다. 특히, 본문의 논증을 구성하는 데 필요한 귀납법·연역법, 문제-해결, 비교·대조, 조사 보고 등으로 다양하게 제시하였으며 보고서의 표지와 차례 구성방법, 인용 자료와 참고문헌 정리 방법으로 구성해 놓았다.

이는 보고서를 작성하는 외국인 학생들에게 필요한 교재라 판단된다. 그러나 지나친 요약정리와 난이도 있는 어휘 사용으로 인해, 외국인 학습자가 보고서에 대한 배경지식이 없는 경우에는 활용하기 어려울 것이라 생각한다. 따라서 이 교재를 활용할 때에는 어휘를 먼저 익힌 후 학생들에게 장르에 따른 글쓰기 방법들을 설명하여 함께 구성하고 피드백 활동을 한다면 교재를 효율적으로 활용할 수 있을 것이라 판단된다. 다음으로 『서강 한국어 쓰기 1, 2, 3, 4』를 살펴보고자 한다.

<표 III-2-6> 『서강 한국어 쓰기 1』 구성 내용

과	제목	알아봅시다	연습해 봅시다	써 봅시다
		주제		
1	입학	입학식, 신입생 오리엔테이션	<ul style="list-style-type: none"> · 조사 정확하게 쓰기① -이/가, -을/를, -에게 · 격식체 문장 쓰기 	자기소개 쓰기
2	수강 신청	수강 신청	<ul style="list-style-type: none"> · 조사 정확하게 쓰기② -에, -에서, -으로 · 문어체 문장 쓰기 	발표용 슬라이드 만들기
3	강의	강의	<ul style="list-style-type: none"> · 구어체와 문어체 · 문장 부호 	유학생 인터뷰 기사 쓰기
4	도서관	도서관의 시설	<ul style="list-style-type: none"> · 문장과 문장 연결하기 -고, -으며, -으면서 등 	블로그에 도서관 시설 소개하기

5	도서 대출	도서 검색 및 대출 방법	· 문장으로 명사 꾸미기 -은, -는, -을, -던 · 띄어쓰기	독서 감상문 쓰기
6	캠퍼스	캠퍼스의 시설 및 기관	· 조사 정확하게 쓰기③ -은/는, -도, -만	캠퍼스 시설 안내 책자 만들기
7	학생 활동	학생 활동의 종류	· 간단한 문장 쓰기 · 외래어 표기법	동아리 신입 회원 모집 포스터 쓰기
8	대학 생활의 즐거움	대학의 친목 활동	· 인용하는 문장 쓰기 직접 인용과 간접 인용	엔티에 대한 신문 기사 쓰기

『서강 한국어 쓰기 1』 교재는 한국어 능력 시험 2급을 취득할 수 있는 수준의 학생이 활용할 수 있는 교재이다. 교재는 한국 대학 생활을 큰 장르로 하여 세부 주제를 8가지로 구분하였다. 이는 대학 생활 문화를 익히는 데 필요한 어휘를 학습하고 문어체 문장을 정확하게 작성하는 방법을 익힐 수 있도록 한다. 『서강 한국어 쓰기1』 교재는 다음과 같은 목적을 갖는다.

첫째, 학습자의 쓰기의 정확성을 높이고자 하는 목적에 따라, 학습자의 눈높이에 맞춘 문법 설명과 예문을 통해 한국어 문장 구조에 대한 구체적인 지식을 습득하여, 문장 쓰기의 간단한 연습부터 복잡한 연습까지 거치면서 점차 복잡한 문장도 오류 없이 쓸 수 있도록 한다.

둘째, 학습자에게 문어체에 대한 이해를 갖도록 함을 목적으로 한다. 한국어 문어체와 구어체의 개념과 사용상의 차이점을 명확하게 인식하고 이를 지속적으로 연습함으로써 보고서 등 학문 목적 글쓰기의 기초 마련할 수 있도록 한다.

셋째, 학습자는 절차에 따라 3단계의 글 쓰는 과정을 거친다. 1단계에서는 주제에 대해 이해하고, 2단계에서 ‘문장 정확하게 쓰기’를 연습한다. 3단계에서는 지식과 기술을 종합하여 글을 쓴다.

이 교재에서 제시한 글쓰기 과정에 나타난, 각 단원의 주제는 학생들이 국내 대학에서 적용할 수 있는 적절한 배경 지식이라 판단된다. 또한, 장르 지식을 교수자가 학습자에게 효과적으로 전달할 수 있도록 쓰기 전 간단히 읽을 수 있는 자료라든지 어려운 어휘를 시각 자료로 순화하여 적절하게 제시하고 있다.

그러나 이 교재의 글쓰기 과정 순서는 문장 정확하게 쓰고 나서, 글쓰기를 가

르치는 방안에 초점을 맞추고 있어 정확한 문법을 활용한 문장을 먼저 요구하는 경우, 학습자의 글쓰기 관심이 저하될 수 있다. 또한 본 연구에서 중점적으로 다루고자 하는 스스로 의미를 구성하는 인지적 과정을 간과할 수 있을 것이라 생각한다. 따라서 이 교재를 활용할 경우 순서를 재구성함으로써 과정 중심을 밑바탕에 두고 장르 배경 지식을 활용한 효과적인 글쓰기를 할 수 있을 것이라 판단된다.

<표 III-2-7> 『서강 한국어 쓰기 2』 구성 내용

과	제목	읽고 써 봅시다	연습해 봅시다	써 봅시다
		쓰기	단락구성	
1	전공 선택	• 요약하기	• 단락의 정의 • 단락의 형식	주제: 나의 진로와 전공
2	한국 대학생들	• 주제문 찾아 쓰기 • 요약하기	• 좋은 단락의 요건 • 주제 문장 쓰기	주제: 대학 생활에서 가장 중요한 것
3	유행	• 주제문 찾아 쓰기 • 요약하기	• 도움 문장 쓰기 1 주장의 근거 들기[이유]	주제: 유행
4	블로그	• 설명하는 문장 찾아 쓰기 • 요약하기	• 도움 문장 쓰기2 정의하기, 설명하기	주제: 인기 있는 블로그
5	종이책과 전자책	• 제목 쓰기 • 요약하기	• 도움 문장 쓰기 3 비교하기	주제: 우리 생활의 변화
6	한국인의 여가 활동	• 주제문 찾아 쓰기 • 요약하기	• 도움 문장 쓰기 4 조사 결과 설명하기	주제: 한국인의 여가 활동 목적 조사
7	외국어 실력	• 주제문 찾아 쓰기 • 요약하기	• 도움 문장 쓰기 5 주장의 근거 들기[인용]	주제: 외국어 공부의 필요성
8	외모 지상주의	• 주제문 찾아 쓰기 • 요약하기	• 두 단락 구성하기 • 도움 문장 쓰기 6 주장의 근거 들기[예시]	주제: 외모 지상주의의 원인과 해결책

『서강 한국어 쓰기 2』는 한국어 능력 시험 3급 정도 수준의 학습자에게 맞춰 구안되었다. 이 교재는 단락 쓰기 능력을 배양할 수 있도록 ‘이야기해 봅시다’, ‘읽고 써 봅시다’, ‘연습해 봅시다’, ‘써 봅시다’로 구성되어 있다.

‘이야기해 봅시다’에서는 학습자에게 주제와 관련하여 교재에 제시된 간단한 질의 응답을 할 수 있도록 구안되었으며, 이를 바탕으로 동료 및 교수자와 이야기를 통해 흥미를 유도하여 학습목표에 접근할 수 있도록 한다.

다음으로 ‘읽고 써 봅시다’에서는 쓰기 주제와 관련한 핵심 어휘들을 학습하는 단계로써 교재에 제시된 짧은 글을 읽고 핵심 주제를 파악해보는 활동을 한 후, 자신의 경험을 바탕으로 핵심어를 활용한 요약하기 문장을 작성해보는 활동을 한다.

‘연습해 봅시다’에서는 쓰기 과제를 수행하기 위해 필요한 단락의 구성을 이해하고 실제로 단락 써보기를 실시한다. ‘써 봅시다’는 단락쓰기 연습의 심화 활동으로 각 단락을 종합한 전체적인 글을 쓸 수 있도록 한다. 이 때 과정 중심의 단계(계획하기, 쓰기, 수정하기)단계를 거치며 학습자가 텍스트를 창안할 수 있도록 한다.

이 교재는 현재 학습자와 관련된 배경 지식을 단원 별로 제시하고 있다. 따라서 적절한 장르를 제시했다고 볼 수 있으며, 각 단원에 요약하기를 활동을 포함하여 한 문장으로 자신의 생각을 작성하는 활동을 통해 학습자의 글을 읽는 독자에게 전달할 수 있는 능력을 향상시킬 수 있다. 그러나 요약하기 단계가 학습자의 내용 생성하기 단계 이전에 제시되어 있어, 학습자의 창의력을 저해할 수 있다. 그러므로 학습자의 생각을 제한 없이 쓰는 활동과 요약하기 활동의 순서를 변경하여 활용할 경우 더욱 효과적으로 사용할 수 있을 것이다.

<표 III-2-8> 『서강 한국어 쓰기 3』 구성 내용

과	제목	내용 구성
예비 편	한국어 문형	1. 한국어 문장을 정확하게 쓰는 법 2. 문형 연습
1장	한국어의 이해	1. <어휘 학습> [읽기] 한글은 소리글자이다 2. <노트 필기> [강의] 인터넷 언어의 특징 3. <보고서 쓰기> 인터넷 언어와 언어생활 4. <시험 답안 쓰기> 소리글자의 특징
2장	심리의 이해	1. <어휘 학습> [읽기] E자 쓰는 방법과 성격 2. <노트 필기> [강의] 자기 표적 의식 3. <보고서 쓰기> 독자성 요구 4. <시험 답안 쓰기> 자기 표적 의식/공적 의식의 관련성
3장	경제의 이해	1. <어휘 학습> [읽기] 수요와 공급의 원리 2. <노트 필기> [강의] 기회비용 3. <보고서 쓰기> 나의 진로, 합리적 선택은? 4. <시험 답안 쓰기> 기회비용의 개념
4장	자연의 이해	1. <어휘 학습> [읽기] 세계 던진 뉴턴의 사과 2. <노트 필기> [강의] 에너지 법칙 3. <보고서 쓰기> 왜 에너지를 아껴 써야 하는가?

		4. <시험 답안 쓰기> 에너지 보존 법칙과 엔트로피 법칙
부록	부록	부록1 강의 대본
		부록2 정답 및 예시 글
		부록3 어휘 번역(중국어/영어)

『서강 한국어 쓰기 3』은 한국어 능력 시험 4급 수준의 대학 진학을 목표로 하는 학습자에게 유용한 교재이다. 이 교재는 학문적인 학습을 목적으로 한 인문, 사회, 과학 등의 주제를 중심으로 4개의 장으로 이루어져 있다. 각 장은 대학에서 학습자들이 학과목을 수강하는 과정을 기반으로 한 쓰기 활동을 중심으로 세분화하여 제시한다. 쓰기 활동은 어휘 학습, 노트 필기, 보고서 쓰기, 시험 답안 쓰기로 구성되어 있으며, ‘어휘 학습’에서는 긴 글 읽기를 통해 전공 관련 어휘와 주요 개념에 대한 이해를 목표로 한다. 이와 연계하여 읽기 내용을 요약한 후 연습 단계에서 요약한 내용을 바탕으로 글을 연습할 수 있도록 한다.

‘노트 필기’는 실제 대학 강의와 유사한 동영상 강의를 제공되며, 이 동영상 강의를 들으면서 학습자들은 내용이 부분적으로 작성된 개요 노트에 필기하는 방법을 학습할 수 있도록 한다.

‘보고서 쓰기’는 실제 대학에서 전공 서적과 강의 내용을 이용해 보고서를 쓰는 과정을 간단하게 연습할 수 있도록 구성되었다. 이에 따라 보고서의 과제는 앞에서 제시된 읽기와 강의에서 찾아 쓸 수 있도록 하였고, 보고서 쓰기 전략을 별도로 제공하여 연습할 수 있다. ‘시험 답안 쓰기’ 장에서는 배운 전공과 관련한 어휘를 제시하여 반복적으로 학습을 할 수 있다.

따라서 이 교재는 각각의 과정의 반복 학습을 통해 한국어 학습자들이 강의를 수강하는 경우 수업을 이해하는 능력과 적응력을 향상시킬 수 있을 것이라 생각한다. 그러나 교재의 구성 순서대로 각 강의 과정에서 어휘를 이해한 후 바로 장르에 맞는 형식을 가르쳐주는 글쓰기를 한다면 요약과 정리하는 능력은 높일 수 있으나, 교재의 내용이 대부분 설명적 제시 글로 이루어져 있어 개인의 의미 구성 활동을 극대화시키기엔 부족할 것이라 판단된다. 따라서 객관적인 지식을 습득한 후, 보조 질문을 구안한다면, 학습자는 이해한 부분을 수용하여 학습에 적용시킬 수 있는 능력을 신장시킬 수 있을 것이다.

<표 III-2-9> 『서강 한국어 쓰기 4』 구성 내용

과	제목	내용 구성
예비편	보고서의 이해	1. 보고서의 형식과 내용
		2. 보고서 작성 절차
1장	미디어의 이해	1. <어휘 학습> [읽기] 매스 미디어의 기능
		2. <노트 필기> [강의] 뉴미디어와 수용자
		3. <보고서 쓰기> 미디어와 순기능과 역기능
		4. <시험 답안 쓰기> 뉴미디어 시대 수용자의 특징
2장	인간의 이해	1. <어휘 학습> [읽기] 인간이란 무엇인가?
		2. <노트 필기> [강의] 윤리적 행위란?
		3. <보고서 쓰기> 어떤 행위가 옳은가?
		4. <시험 답안 쓰기> 공리주의와 의무론
3장	경영의 이해	1. <어휘 학습> [읽기] 손익분기점
		2. <노트 필기> [강의] SWOT 분석
		3. <보고서 쓰기> 나에 대한 SWOT 분석
		4. <시험 답안 쓰기> SWOT의 개념과 분석 목적
4장	생명의 이해	1. <어휘 학습> [읽기] 남자와 여자의 비밀-X염색체
		2. <노트 필기> [강의] 생명공학과 생명 윤리
		3. <보고서 쓰기> 생명공학과 인류의 미래
		4. <시험 답안 쓰기> 복제 인간도 인간?
부록	부록	부록1 강의 대본
		부록2 정답 및 예시 글
		부록3 어휘 번역(중국어/영어)

『서강 한국어 쓰기 4』는 한국어 능력 시험 5급 수준의 학생을 위한 쓰기 교재이다. 『서강 한국어 쓰기 3』에 이어 외국인들이 한국의 대학 수강 과정과 각 학과에서 배울 전공 과목들을 미리 살펴볼 수 있도록 구성되었으며, 실제적으로 보고서 작성 방법에 중점을 둔 교재이다. 이와 관련하여 미디어, 윤리, 경영, 생명공학 등 전공과목과 연관된 주제를 중심으로 ‘어휘 학습’, ‘노트 필기’, ‘보고서 쓰기’, ‘시험 답안 쓰기’로 구성되었다.

이 교재는 『서강 한국어 쓰기 3』보다 어휘의 양이 다양하며, 난이도 또한 높다. 그러나 전체적으로 『서강 한국어 쓰기 3』의 구성과 동일하여 수업을 진행하는 순서는 같다. 따라서 『서강 한국어 쓰기 4』 교재도 대학 수강 과정을 외국인 학습자의 수준에 맞게 변형·축소하여 재현했다는 점에서 의의가 있으나 『서강 한국어 쓰기 3』에서 한계를 보인 것과 동일하게, 학습자들이 인지 구성을 발현할

수 있도록 생각을 확장하는 내용이 구성되어 있지 않다는 점에서 한계점이 나타난다.

지금까지 대표적인 3종의 교재 8권을 분석하였다. 이 교재들은 다음과 같은 결과를 나타내었다.

우선, 『경희 한국어 쓰기』는 과정 중심에 초점을 맞춘 교재로써 적절한 질문을 적재적소에 배치하여 학습자의 사고를 향상시킬 수 있도록 구안되었으나, 배경지식 부분에서는 자료 제시의 부족함이 있다.

연세대학교 교재에서는 과정과 장르 통합적인 구성을 나타내었으나, 교재의 과도한 요약적 제시로 인해 교재를 이해하기 위해서는 교수자의 적절한 설명에 따라 효과의 차이가 나타날 것이라 생각한다.

『서강 한국어 쓰기 교재 1·2』의 경우, 대학 생활 주제로 내용을 구성하고 있으며, 적절한 동기유발을 할 수 있는 배경지식과 과정 중심의 글쓰기가 효과적으로 제시되어 있다. 그러나 교재의 활동에 있어 요약하기를 진행하고 나서 내용 생성하기를 구성한 부분은 학습자 스스로 의미를 구성하는 데 생각을 제한시킬 수 있다고 판단된다. 따라서 교재를 교수자가 재구성할 필요가 있다.

마지막으로 『서강 한국어 쓰기 3·4』는 보고서 쓰기에 중점을 두어 구성되었다. 이에 따라 학문 목적 학습자인 경우 학업을 수행하는 데 도움이 될 것이라 생각한다. 그러나 교재의 구성이 교수자가 학습자에게 설명하는 방법을 절차적으로만 제시한 주입식 수업으로 인해 학습자의 흥미를 하락시킬 우려가 있다. 따라서 교수자가 적절한 질문은 유도하여 교재를 활용한다면 학습자의 쓰기 능력을 신장시킬 수 있을 것이다.

종합해보면 4종의 한국어 쓰기 교재는 학문 목적 학습자 글쓰기에 초점을 맞추고 있으며, 입학 전 한국어 교육과정 이수시간 혹은 한국어 능력시험 수준에 따라 교재의 수준을 구분하여 제시했다는 데 의의가 있다.

그러나 각 대학별 한국어를 발전시키고자 하는 목적이 달라 교수 학습 방법의 차이를 보이고 있어, 이를 보완하기 위해서는 교재를 활용하는 교수자의 역량이 중요하다. 따라서 교재는 한국어를 가르치는 교수자가 학습자의 수준 및 어려워하는 부분을 파악하고 글쓰기 지식을 이해하여 적용할 수 있도록 재구성하여 활용하여야 한다.

3. 한국어 쓰기 교육의 학습자 분석

교육에서 요구 조사란 기본적으로 학습자가 이미 알고 있는 것은 무엇이며 그것을 통해 학습자가 앞으로 배워야 할 것과 배우기를 기대하는 것이 무엇인지를 알아내는 것이다(정다운, 2009:139). 따라서 본 연구의 목적인 한국어 쓰기 지도 방안을 마련하기 위해서는 현재 학습자가 겪고 있는 문제점을 직접 찾아내어 확인하는 것을 일차적으로 하여야 할 것이다. 이에 따라 이 장에서는 현재 한국에서 한국어 쓰기 과목을 수강하고 있는 외국인을 대상으로 설문지 요구 조사를 실시하고, 학습자의 요구 조사를 중심으로 분석하고자 한다.

1) 조사 방법 및 기초 요구 조사

이 조사는 연구 목적에 따라 한국에서 공부하고 있는 제주대학교에서 수강중인 외국인 학습자를 대상으로 요구조사를 실시하고자 한다.

본 연구는 한국어 쓰기를 향상시키고자 하는 TOPIK 3급 이상의 외국인 학습자들을 대상으로 한다. 이에 따라 대상 설정 기준은 현재 직접적으로 쓰기에 노출된 국내 대학 내 외국인 학습자들의 한국어 교육은 대학교 및 대학 내에 개설된 한국어 교육기관에서 이루어지고 있기 때문에 본 연구대상에 적합하다고 판단된다. 이러한 목적에 따라 현재 대학교에서 학업을 진행하고 있는 학생 44명을 대상으로 9월 1일에서 7일까지 7일 간, 설문지 조사를 실시하였다. 설문지는 기초정보 6문항(학과, 국적, 모국어, TOPIK 취득 등급, 강의 이해 정도 등)과 한국어 작문 실태, 과정 중심 글쓰기, 장르 중심 글쓰기로 구분하여 16문항을 제시하였으며 시간은 응답자당 25분씩 제한을 두었다.

<표 III-3-1> 기초 요구 조사

중국어 (중국인,29명)	일본어 (2명)	몽골어 (9명)	베트남어 (1명)	미얀마 어 (3명)	인원수 (44명)
66%	4.5%	20.4%	2.3%	6.8%	100%

1급 (1명)	3급 (13명)	4급 (14명)	5급 (11명)	6급 (5명)	인원수(44명)
2.3%	29.5%	31.8%	25%	11.4%	100%

매우 잘 이해 하고 있다 (6명)	70% 이해하 고 있다 (15명)	보통이다 (19명)	30% 이해하 고 있다 (3명)	전혀 이해되 지 않는다 (1명)	인원수 (44명)
13.7%	34%	43.1%	6.8%	2.3%	100%

말하기(12명)	듣기(9명)	읽기(2명)	쓰기(21명)	인원수 (44명)
27.3%	20.5%	4.5%	47.7%	100%

우선 조사에 참여한 학습자들이 모어로 사용하는 언어는 중국어가 66%로 가장 높았고, 다음으로 몽골어가 20.4%, 미얀마 어 6.8%, 일본어 4.5%, 베트남어 2.3% 순이었다. 다양한 학습자를 대상으로 설문조사를 하려고 하였으나, 본 대학에 수 학중인 외국인 대학생 대부분 중국인 학생 수가 가장 많고, 이에 비해 타 언어권 학생 수가 적었다.³⁹⁾

다음으로 설문 조사에 응해준 학습자들의 한국어 능력시험 취득 등급을 확인 한 결과 ‘4급> 3급> 5급> 6급> 1급’ 순으로 나타났다. 따라서 현재 수강중인 학 습자들은 대체적으로 중급 수준 이상이라는 것을 확인할 수 있다.

또한, 현재 학습자가 강의를 수강하는 데 한국어를 이해하는 정도를 물어본 결 과, ‘보통이다’라고 응답한 학습자가 가장 많았고, ‘70% 이해하고 있다’, ‘매우 잘 이해하고 있다’ 순으로 나타났으며, 현재 한국어로 강의를 수강하는 학습자들 중 에서 가장 어렵다고 생각하는 영역을 조사한 결과 본 연구에서도 ‘쓰기> 말하 기> 듣기> 읽기’ 순으로 나타났다.

39) 2015년 12월 제주대학교 통계자료에 제시한 현재 재학 중인 국적별 대학생 분포도를 보면 다 음과 같다.

국적	대만	말레이시아	몽골	미국	미얀마	베트남	일본	중국	카자흐스탄	태국
합계 (307명)	4명	1명	11명	2명	3명	1명	10명	273명	1명	1명

2) 조사 분석 결과

기초 요구조사를 바탕으로 하여 현재 한국어 작문 실태와 과정 중심 글쓰기, 장르 중심 글쓰기를 구분하였다. 우선 한국어 작문 실태에 관한 문제는 4문항으로 한국에서 강의를 수강하는 경우 작문 능력이 중요도에 관한 객관식 1문항과 작문 능력이 중요하다고 생각하는 이유, 한국어 쓰기 과제 수행 시 가장 어려운 점과 글쓰기 수업을 진행 방법에 관련한 3문항은 자기 생각을 작성할 수 있도록 빈칸을 두어 짧게 서술하는 문항을 구안하였다. 이에 따라 다음과 같은 결과를 나타낸다.

<표 III-3-2> 학습자의 한국어 작문 능력 중요도

전혀 중요하지 않다 (0명)	중요하지 않다 (1명)	보통이다 (10명)	중요하다 (15명)	매우 중요하다 (13명)	합계 (39명)
0%	2.6%	25.7%	38.2%	33.4%	100%

앞의 표는 국내 대학 내에서 한국어 공부를 할 때 작문 능력의 중요도를 나타낸다. 그 결과 ‘중요하다> 매우 중요하다> 보통이다> 중요하지 않다’ 순으로 학습자가 의견을 보였으며, 그 중에서 ‘중요하다’와 ‘매우 중요하다’의 의견을 합하면 72.6%로 과반수를 훨씬 넘는다는 것을 확인할 수 있다. 이는 학업 수행에 있어 작문 능력은 매우 필요하다는 것을 보여준다.

다음으로 현재 쓰기 수업과 관련하여 3문항을 응답한 내용은 다음과 같다.

<표 III-3-3> 쓰기와 관련한 학습자의 요구사항

(1) 작문 능력이 중요하다고 생각하는 이유는 무엇입니까?

- 자기 생각을 잘 전달하려면 생각을 글로 옮기고 정확하게 표현하는 것이 중요하기 때문이며, 작문능력이 낮으면 자신을 표현할 수 없고 소통에 지장이 생길 것 같다.
- 학교를 다니면서 학생들이 과제나 다른 글을 쓸 때 꼭 필요해서이다.
- 필기를 해야 이해력을 더 키울 수 있다고 생각한다.
- 작문 능력을 통해 개인의 이성과 감성의 수준을 인식할 수 있다고 생각한다.
- 작문 실력이 높으면 말하기 실수도 별로 없는 것 같다.
- 시험 때 필요하다.
- 작문 능력은 서류를 작성할 때 필요하다.

- 대학에서 리포트 작성 할 때 필요하다(보고서 쓸 때 필요하다).
- 발표 때 작문 능력이 높으면 잘할 수 있을 것 같다.

(2) 한국어로 글쓰기를 할 때 가장 어려운 점은 무엇입니까? 자유롭게 적어주세요.

- 고급 단어들을 이해하는 것이 어렵다(단어 양이 부족하다).
- 구어체와 문어체를 구분하기 어렵다.
- 한국어 고급 어휘나 문법을 이어 쓰고 싶을 때 가끔 앞뒤가 맞지 않거나 그럴 때 혼란스럽다.
- 문장을 만드는 것이 어렵다.
- 글을 쓸 때 주제에 관한 생각이 없는 것이 제일 어려운 문제이다(배경지식 관련).
- 마음대로 쓰지 못하고 한국 사람과 논리가 다르다.
- 한국인처럼 표현하는 것이 어렵다(한국식 의사표현 방식이 어렵다).
- 문장구조를 모국어 식으로 작성하니까 한국어로 바꿀 때 가끔 자연스럽게 못 쓴 것 같다.
- 한국어 쓰기 과제 수행 시 가장 어려운 점은 제목과 관련된 글을 쓰는 것이다. 주제가 너무 어려우면 무엇부터 어떻게 써야 하는지 잘 모르기 때문이다.
- 자기생각을 자연스럽게 표현하는 것이 어렵다.

(3) 글쓰기를 위해 수업을 어떠한 방법으로 진행하면 좋을까요? 자유롭게 적어주세요.

- 자신을 나타낼 수 있는 경험을 바탕으로 주제에 맞도록 글을 구상하는 방법으로 수업을 진행했으면 좋겠다.
- 선생님들께서 적극적으로 학생들에게 관심을 갖고 수업을 진행했으면 좋겠고, 학생들도 많은 활동들을 시키면 좋겠다.
- 수업을 같이 듣는 학생들과 토의를 하면서 같이 글쓰기 연습을 하면 좋을 것 같다.
- 한국 사람들의 사고방식을 이해하고 매일 주제를 내주면 좋을 것 같다.
- 책을 읽는 시간을 많이 갖는다.
- 많이 연습할 수 있도록 시간을 준다.
- 좋은 텍스트(기사 등)를 가지고 한국어 문장 구조 익히기를 했으면 좋겠다.
- 글쓰기를 위한 수업을 진행하기 위해서 쓰기에 맞는 양식을 가르쳐주었으면 좋겠다.
- 꾸준히 쓰고 읽을 수 있는 시간이 있는 수업이 진행되었으면 좋겠다.
- 주제가 있는 작문을 많이 연습해야 할 것 같다.
- 어휘들을 먼저 이해한 후 다양한 글쓰기 주제로 많이 연습해야 한다고 생각한다.

첫 번째 문항은 작문 능력을 중요하다고 표시한 학생만을 대상으로 학습자의 생각을 정리하였다. 그 결과 학습자들이 작문능력을 필요로 하는 이유는 리포트 작성 및 시험, 보고서를 쓸 경우의 응답이 가장 많았으며, 논리적인 글을 쓸 수 있다면 의사소통을 보다 향상시킬 수 있을 것 같다는 의견도 확인할 수 있다.

다음으로 한국어로 글쓰기를 하는 경우 가장 어려웠던 점을 질문하였다. 그 결과 응답자들은 한국어 고급 어휘를 이해하는 것, 한국 사고방식으로 글을 써 나가는 것이라고 기입한 응답자들이 많았다. 이외에도 생각은 많으나 글로 표현하는 것이 어렵다는 반응도 있었다. 공통적으로 자기생각을 자연스럽게 표현하는 것을 가장 어려워 한다는 것을 파악할 수 있다.

다음은 실제 수업에서 학생들의 글쓰기 참여를 위한 교수자의 효과적인 진행 방법과 관련한 응답은 다음과 같다. 대체적으로 선생님의 적극적인 피드백을 요구하였으며, 주제에 대한 적절한 배경지식을 설명해주고 반복적인 글쓰기 수업을 받고자 하였다.

다음으로 과정 중심 글쓰기에 대한 문답 결과는 다음과 같다.

<표 III-3-4> 과정 중심에서 ‘계획하기’ 단계의 학습자 요구조사 결과

합계		44명	100%	
주제를 받자마자 바로 쓴다		4명	9%	
주제를 받고 주제에 대한 생각을 하면서 써 나간다		17명	38.8%	
주제를 생각을 하고 글의 구조를 간단히 만들고 쓰기를 시작한다		21명	47.7%	
기타(모국어로 생각을 정리하고 글을 써서 번역함)		2명	4.5%	
5분 이내(5명)	30분(30명)	1시간(3명)	1일 이상(6명)	합계(44명)
11.4%	68.1%	6.9%	13.6%	100%

글쓰기 주제를 받고 글에 대한 구상을 하는 경우(계획하기 단계), 학습자들의 글쓰는 과정을 조사하였다. 그 결과 주제를 받고 그에 따라 간단히 주제를 구조화하여 글을 시작하는 비중이 가장 높은 것으로 나타났다. 다음으로는 주제에 대한 생각을 가지고 쓰는 비중이 많았으며, 주제를 받자마자 바로 쓰는 경우가 뒤를 이었다. 이외에도 모국어로 생각을 정리하고 글을 번역하는 경우도 있다. 대체적으로 외국인 학습자들은 스스로 생각을 하고 그 내용을 구조화하여 글을 쓴다는 것을 알 수 있으며, 이를 조금 더 심화하여 글을 쓰기 전 구상하는 시간을 어느 정도 소비하는 지 질문하였다. 그 결과 다음과 같은 응답을 얻을 수 있다.

대부분 30분 이내로 구상하는 경우가 많았으며, ‘1일 이상 > 5분 이내 > 1시간’ 순으로 나타났다. 이는 학습자들 대부분 쓰고자 하는 내용에 관하여 스스로 30분

정도의 시간을 소요하고 있음을 파악할 수 있다.

다음으로 글을 쓰고 난 후 수정하기 과정에서 고쳐쓰기 시간과 고쳐쓰기 중 어려움 점에 대해 질문하였다.

<표 III-3-5> 과정 중심에서 ‘수정하기’ 단계의 학습자 요구조사 결과

그렇다(29명)	아니다(14명)	합계(43명)
67.4%	32.6%	100%

(1) ‘그렇다’라고 대답한 경우, 고쳐 쓰기 할 때 어려운 점은 무엇이 있나요?

- 문법, 받침이 어렵다.
- 어휘를 상황에 맞게 적절하게 선택하기 어렵다.
- 문법적인 문제가 있어 혼자 고치기 어려울 때도 있다.
- 모국어로 생각하고 한국어로 번역할 때 가장 어울리는 어휘 찾는 것이 어렵다.
- 전체 글이 논리적으로 이루어졌는지 검토하는 법이 어렵다.
- 생각하는 대로 바르게 표현했는지 확실하지 않다.

(2) 글쓰기 과정 중에 ‘선생님’이 어떤 부분을 중점적으로 가르쳐주었으면 좋을까요?

- 주제를 주었을 경우 학생들이 생소한 주제라면 자세히 설명해 주었으면 좋겠다.
- 예시를 들어주고, 어떻게 써야 할지, 어떤 내용을 써야 할지 적절한 힌트를 주었으면 좋겠다.
- 감을 잡지 못할 때, 조금 도와주셨으면 좋겠다. 하지만 고정시키지는 말았으면 좋겠다.
- 주제를 한정시키지 말고 자유주제를 주었으면 좋겠다.
- 리포트를 쓸 때, 문장의 구성 방식에 대해 가르쳐 주었으면 좋겠다.

그 결과 ‘그렇다’는 응답이 67.4%로 과반수이상을 차지하였다. 이는 초고를 쓴 후 고쳐쓰기가 필요하다고 생각하는 학습자가 많다는 것을 확인할 수 있다. 또한, 학습자들은 스스로 고쳐쓰기를 하는 경우, 자신이 정확하게 고치고 있는지 확신이 서지 않는다는 응답이 가장 많았다. 이에 따라 글쓰기 과정에서 교수자의 적절한 피드백을 요구했으며, 방법으로는 학습자가 글쓰기 구성을 하는 도중 주제에서 벗어나는 경우를 교수자가 참여자 정도의 입장에서 관찰하여 글쓰기 피드백을 요구하였다.

다음으로 장르 중심 글쓰기 주제에 따라 배경지식과 관련하여 다음 2문항으로 조사하였다. 첫 번째 문항은 주제가 주어지면 그에 맞는 배경지식을 가지고 있는지, 두 번째 문항은 만약 없다면 교수자가 어떻게 주제에 맞는 배경지식을 전달한다면 효과적일지에 대한 응답자들의 의견이다.

<표 III-3-6> 장르 중심 쓰기에서 학습자 '배경지식' 요구조사 결과

있다(19명)	없다(24명)	합계(43명)
44.1%	55.9%	100%

(1) 배경지식이 '없다'를 선택한 경우, 어떠한 방법으로 선생님이 여러분께 가르쳐주었으면 좋을까요?

- 알기 쉽게 설명하기, 자세히 설명해주기
- 책을 많이 읽게 한다. 그리고 많은 사람과 대화해 보도록 한다.
- PPT 전시, 또한 동영상으로 소개 해주면 이해하기 더 쉬울 것 같다.
- 귀찮아하지 않고 선생님과 학생들 사이에 이야기를 많이 나눌 수 있었으면 좋겠다.
- 그 주제에 관한 강의를 해 주셨으면 좋겠다.
- 배경지식을 이해하기 쉽도록 설명해주었으면 좋겠다.

그 결과 응답자의 55.9%는 배경지식을 가지고 있지 않다고 응답하였으며, 이에 대한 대안으로는 대체적으로 주제에 따른 어휘를 알기 쉽게 설명해주기를 바란다는 응답이 대체적으로 많았다. 또한 주제에 대해 글을 쓰기 전 동영상이나 ppt 자료 등을 활용한다면 주제에 관해 보다 쉽게 접근할 수 있을 것이라 판단하는 학습자들이 많았다.

지금까지 한국어 쓰기 교육과 관련하여 학습자들의 요구 조사를 분석하였다. 기초정보, 한국어 작문 실태, 과정 중심 글쓰기, 장르 중심 글쓰기 네 영역으로 구분하여 총 16문항을 요구 조사한 결과는 다음과 같다.

첫째, 기초 요구조사에 응답한 외국인 학습자의 국적에 따른 분포도는 중국인이 가장 많았으며, 몽골인, 미얀마인, 일본인, 베트남인 순으로 조사에 응답해주었다. 또한, 외국인 학습자들은 대부분 3·4급의 한국어 능력 시험을 취득하고 있었으며, 강의를 수강하는 데 이해정도는 '보통이다> 70% 이해> 매우 잘 이해' 순으로 나타났다. 또한, 강의를 수강하는 데 영역별 어려움 정도는 '쓰기> 말하기> 듣기> 읽기' 순으로 나타나 쓰기를 가장 어려워 한다는 것을 파악할 수 있다.

둘째, 한국어 작문 능력의 중요성을 살펴본 결과, '중요하다'와 '매우 중요하다'를 응답한 수는 63.5%(28명)으로, 학습자들도 쓰기 교육의 필요성을 인식하고 있음을 파악할 수 있다. 또한, 쓰기 능력이 중요하다고 생각한 이유는 대체적으로 서류 작성, 리포트 작성 등 상황과 목적에 맞는 글을 써야 하는 경우가 많았다.

이를 보완할 수 있는 방법으로는 공통적으로 응답자들이 교수자의 적극적인 피드백을 활용한 교수 방법을 요구하였다.

셋째, 과정 중심 쓰기 문항에서는 계획하기 단계에서 학습자의 상태와 쓰기 전 글을 구상하는 데 소요되는 시간에 대해 질문하였다. 그 결과, 대부분 주제를 받고 난 후 글의 구조를 간단히 생각하고 쓰기를 한다고 응답하였으며, 쓰기 전 구상 시간은 30분 정도인 것으로 나타났다.

또한, 초고를 쓰고 나서 고쳐쓰기의 여부를 살펴보니 ‘그렇다’는 응답자가 67.4%(29명)으로 고쳐쓰기를 한다고 밝혔다. 고쳐쓰기가 제대로 이루어지지 않는 이유로는 학습자 스스로 수정하기에는 전문적인 지식이 부족함을 한계로 보았다. 이에 따라 교수자가 적절한 피드백을 통해 글쓰기 능력이 향상시킬 수 있는 방안을 마련한다면 좋겠다는 의견이 주를 이루었다.

넷째, 장르 중심 쓰기에서 주제에 따른 배경지식을 가지고 있는지 조사한 결과, ‘배경지식을 가지고 있지 않다’는 응답자가 55.9%(24명)로 과반수 이상을 차지했다. 이에 따라 응답자들은 배경지식을 습득하기 위해 ‘교수자’는 알기 쉽게 설명해주기(ppt 자료, 동영상 자료, 짧은 글 읽기)를 요구하였다.

지금까지 요구조사를 통해 외국인 학습자가 한국어 글쓰기를 하는 경우, 어려워하는 부분과 학습자들이 요구하는 쓰기 교육 방법을 파악할 수 있었다. 이를 바탕으로 하여 효과적인 한국어 쓰기 교수 학습 방안을 마련하고자 한다.

IV. 과정·장르 통합적 한국어 쓰기 지도 방안

본 연구의 목적에 따라 중급 이상의 외국인 학습자를 위한 효과적인 한국어 쓰기 지도 방안을 마련하기 위하여 쓰기 이론을 바탕으로 구안하여야 할지 파악하기 위하여 쓰기 교육의 흐름을 제시하고, 이에 적합한 타당한 근거를 마련하기 위해 한국어 쓰기 교육을 실제적으로 분석하였다.

따라서 제2장에서는 선행 연구들을 통해 모국어가 아닌 제2외국어로 한국어 쓰기를 학습하는 경우, 한국어 습득 능력에 따라 쓰기 능력의 차이가 나타남을 확인할 수 있었으며 쓰기는 결과 중심, 과정 중심, 장르 중심에서 최근에는 다양한 이론들을 통합한 이론들이 연구되고 있는 것을 파악할 수 있었다.

제3장에서는 현재 국내에서 한국어 쓰기 교육을 수강하고 있는 중급 이상의 학습자를 대상으로 지도방안을 구안하는 데 있어 실제적으로 활용할 수 있도록 한국어 교육과정, 한국어 쓰기 교재, 학습자의 쓰기 요구 분석으로 구분하여 살펴보았다. 그 결과 한국어 교육과정에서는 한국어 쓰기 목표를 단계별로 제시하여 한국어 능력에 따라 글쓰기 학습의 난이도가 높아지는 양상을 나타내고 있었으나, 아직까지는 다양한 수준의 외국인 학습자들을 충족시킬 수 있는 교과 교육 과정을 완성시키지는 못한 것으로 파악된다. 따라서 이를 보완할 수 있도록 각 기관별로 학습자들을 위한 교육과정에 따른 대상 및 입학 후 글쓰기 쓰기 목표, 교수 학습 진행 방법을 명시적으로 제공해야 할 필요가 있다.

교재의 구성 또한, 한국어 교육과정 이수시간 혹은 한국어 능력시험 수준에 따라 단계가 올라갈수록 결속성이 강한 글쓰기를 제시하고 있으며 이러한 수준을 구분하여 교재를 구성하였다는 데 의의가 있다.

그러나 각 대학별 한국어 쓰기를 발전시키고자 하는 목적에 따라 교수 학습 방법의 차이가 있다. 따라서 교수자는 한국어 학습자가 글쓰기가 향상될 수 있는 최선의 수업을 구성할 수 있도록 학습자를 파악하여 쓰기 지식 제공 방법을 고려하고 교재를 재구성하여 활용하여야 한다.

다음으로 요구 분석 결과에서는 한국어 중급 이상 수준의 학습자들은 글의 주제에 따른 정보 제공 및 교사의 피드백과 글쓰기 절차를 요구하였다. 이러한 결

과들을 종합해보면 글쓰기 절차적인 방법을 가르치는 과정과 글쓰기 정보 제공을 목적으로 하는 장르를 통합한 쓰기가 가장 적절한 지도 방법이라 판단한다.

이에 따라 이 장에서는 과정과 장르를 통합한 한국어 쓰기 모형을 구안하고, 절차 순서대로 원리를 설명하고자 한다. 이를 통해 실제적으로 한국어 쓰기 수업에서 활용할 수 있는 교수 학습 지도안을 제시하고자 한다.

1. 과정·장르 통합적 한국어 쓰기 지도 모형

1) 과정·장르 통합적 쓰기 교수 학습의 원리

과정 중심 교수 학습은 학습자의 경험과 개인의 인지를 바탕으로 의미를 구성하는 데 목적을 둔다. 이에 따라 글쓰기의 절차를 거치게 되는데 이때 중요한 부분은 회귀성을 강조한다는 것이다. 즉, 과정 중심은 글쓰기의 순환성을 고려하여 학습자가 글을 작성하는 도중 수정이 필요하다고 판단하는 경우 문제점의 위치로 돌아가 교사의 적절한 피드백을 제공받을 수 있다.

장르 중심 교수 학습은 쓰기 장르에 따라 사회적 배경과 상황 맥락 및 장르 지식을 이해한 후 글을 작성하는 데 목적을 둔다. 그러나 학습자가 적절한 배경 지식이 없을 경우 교수자의 도움을 통해 지식을 학습하여야 한다. 이 경우 교수자의 역할이 중요시 된다. 즉, 교수자는 학습자에게 명시적으로 지식을 제공하고 글쓰기의 적절한 개입을 통해 학습자의 요구를 충족시킬 수 있도록 한다. 따라서 이러한 교수 학습 이론을 통합하여 쓰기 교육 원리를 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, 글의 주제를 제시하고 이에 따른 장르 지식 및 맥락을 교사가 설명하고 난 후 배경지식을 갖춘 학습자는 ‘계획하기’ 단계에서 적절히 글쓰기를 구성해낼 수 있다. 이는 실전 글쓰기에 앞서 체계적인 구성을 하는데 도움을 줄 수 있다.

둘째, 계획을 하고 나서 ‘내용 표현하기’ 단계에서는 과정 중심에 바탕을 두어 스스로 의미를 생성할 수 있는 능력을 기를 수 있도록 한다. 이 경우 교수자는 학습자들의 관찰자 역할을 하여, 글쓰기에 적극적으로 참여를 하지 못하는 학생

들을 대상으로 적절한 피드백을 주어 학습자의 쓰기가 잘 이루어질 수 있도록 한다.

셋째, 학습자가 자신의 과정적 절차에 관계없이 스스로 수정할 부분이 생겼다고 판단할 경우, 과정 중심의 회귀적 성격을 강조하여 교수자와 동료의 적절한 피드백으로 글을 수정하여 쓰기 결과물을 도출할 수 있도록 한다.

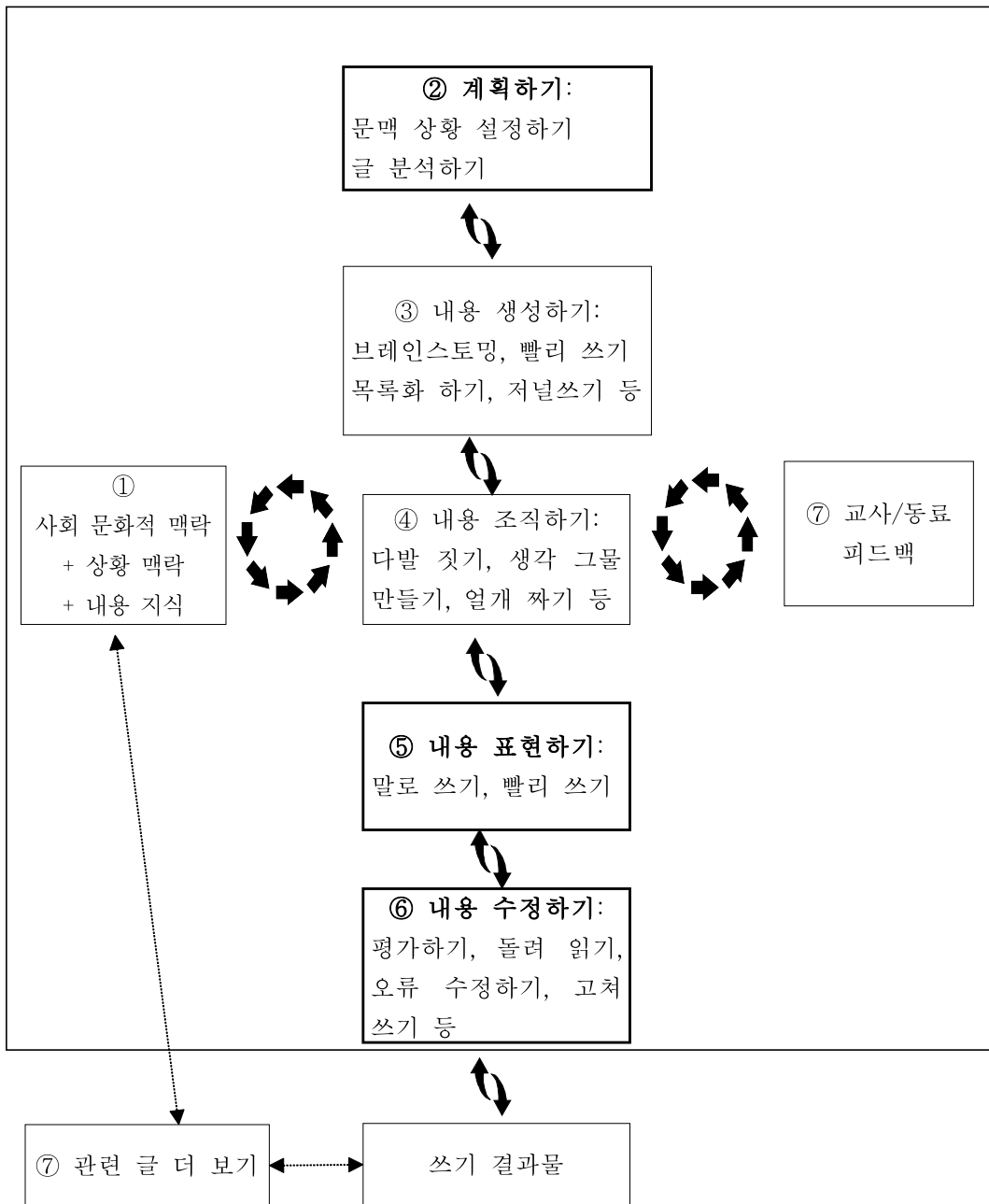
넷째, 학습자들이 위와 같은 절차를 반복하면서 글쓰기 활동이 숙달될 수 있도록 한다. 이 경우 반복은 똑같은 것을 모방하여 쓰는 글을 쓰는 의미와는 별개로, 과정적 절차를 이해하고 스스로 글 쓰는 데 적용할 수 있으며 추후 스스로 글을 써야 하는 경우에도 활용할 수 있도록 하기 위함이라는 것을 강조한다.

지금까지 과정과 장르의 통합적 쓰기 원리를 제시하여 살펴보았다. 이를 바탕으로 하여 과정·장르 통합적 쓰기 교수 학습 모형을 설정하고자 한다.

2) 과정·장르 통합적 쓰기 교수 학습 모형 설정

과정과 장르의 통합적 쓰기 원리에 따라, 과정을 중심으로 하여 장르를 통합한 쓰기 교수 학습 모형을 제시하였다. 이 모형은 ②~⑥은 과정에 주안점을 두어 학습자가 글을 작성하는 방법을 향상시킬 수 있도록 하였으며, ①과 ⑦에는 장르적 부분을 제시하여 글쓰기 절차 및 주제의 정보를 제공받을 수 있도록 보완하는 모형을 구안하였다. 모형의 활용 순서를 간략히 제시하면 다음과 같다.

학습 목표 제시 후 글쓰기 장르와 관련한 배경지식 및 글쓰기 지식을 ①에서 교수자의 직접 설명이 이루어지고 난 후, ②에서는 ①에서 인식한 정보들을 분석하여 주제의 접근 방법을 결정한다. ③와 ④에서는 ②에서 주제 분석을 바탕으로 학습자는 내용을 생성하고, 내용들을 조직하는 활동을 거친다. ⑤에서는 학습자 스스로 의미 구성을 한다. ⑦은 ②~⑥의 절차를 수행하면서 학습자가 요구하는 경우 언제든지 협조할 수 있도록 한다.



[그림 IV-1-1] 과정·장르 통합적 쓰기 교수 학습 모형⁴⁰⁾

40) 이 모형은 2장에서 살펴본 과정 중심 모형 중에서 회귀적 성격이 가장 잘 나타난 Tribble(1996)의 모형과 계획하기 단계를 따로 언급하며 중요성을 강조한 이재승의 주장과 장르에서 맥락과 지식을 학습자가 이해할 수 있도록 하는 데 중점을 둔 Feez(1998)의 모형을 통합한 모형을 제시하였다. 이 모형은 다음과 같은 번호 순서대로 절차적 글쓰기를 진행하며, 계획하기, 내용 표현하기, 내용 수정하기 부분은 진하게 표시하여 ‘개인의 내적 의미 구성’을 강조하고자 한다. 교사 및 동료 피드백인 경우에는 절차에 상관없이 피드백을 제공할 수 있으며, 점선 화살표의 경우는 교수자의 지도안 구성 계획에 따라 포함 여부의 차이를 보인다.

① 사회 문화적/상황 맥락 및 내용 지식에 관한 교수자 설명 제공

위의 도식화된 모형은 과정 중심을 바탕으로 하여 장르를 혼합한 것이다. 학습자가 어떤 주제에 관하여 글쓰기를 하는 경우, 외국인 학습자들은 대부분 모국에서 습득되어진 문화적 맥락이 형성되어 있다. 따라서 학습자에게 축적된 문화적 맥락을 가지고 한국에서 학습할 경우, 한국에 적합한 문화 및 사회적 맥락을 이해하지 못하는 문제점이 발생한다. 그렇기 때문에 학습자에게 맞는 적절한 문화적 배경지식이 필요로 하며, 수업에 맞는 상황맥락을 고려가 동시에 이루어져야 한다. 이러한 장르 및 상황에 따른 내용 지식들은 학습자 스스로 발견하는 것은 어려움이 따르므로 이때 교사의 설명 제공이 필요하다. 적절한 설명이 이루어진 후 계획하기 단계에 이르게 된다. 이 때 강조할 점은 내용 지식은 계획하기 이전에만 이루어지는 것이 아니다. 과정적 절차에 따라 학습자가 글쓰기를 진행해 나가며 지식의 부족한 경우 교수자에게 요구하여 언제든지 지식을 제공받을 수 있다.

② 계획하기

다음으로 학습자에게 주제에 따른 내용 지식이 구축된 후, 본격적인 글쓰기 이전 어떻게 글을 진행시켜 나갈지에 관한 구조를 갖추게 되는데, 이 경우 계획하기 단계를 거치게 된다. 예를 들어, 어떠한 장르에서 주제가 주어진 경우 교사의 설명을 통해 지식이 형성되면 이를 바탕으로 하여 주제에 대한 분석의 시간을 갖는다. 이에 따라 학습자가 글을 쓰는 방향을 설정하고 적절한 개요를 작성하여 독자 및 사회적 상황을 고려한 글쓰기를 할 수 있도록 한다.

③ 내용 생성하기

내용 생성하기에서는 계획하기 단계에서 주제 및 상황을 고려하여 분석한 후 무엇을 쓸지에 대해 창의적으로 생각을 떠올리고 이를 수집해야하는 단계이다. 여기서 가장 중요시되는 점은 학습자 본인의 생각이나 감정을 구성하는 행동에 있다. 학습자의 상상력이 풍부할수록 보다 참신한 글을 쓸 수 있기 때문이다. 따

라서 내용 생성하기 위한 방법으로는 얼른 떠올리기(Brainstorming), 열거하기(Listing), 이야기 나누기 등의 대표적 활동을 사용하게 된다. 예를 들어 얼른 떠올리기의 경우는 내용을 구안할 때 가장 보편적으로 사용하는 방식이다. 제한 시간 내에 주제를 주고 나서 범위의 구분 없이 즉흥적으로 생각나는 단어들을 작성해나가는 것이다. 이런 과정을 거치면 자신이 생각하지 못했던 부분이 나타나게 되는데, 이 때 참신한 생각들이 글로 발현될 수 있는 것이다.

열거하기는 주제나 범주에 따라 관련 있는 내용을 나열하는 것을 말하며, 의도적으로 관련 있는 것을 떠올리는 활동이다(이재승, 2014:279~280). 이외에도 이야기하기는 학습자들끼리 주제를 공유하며 생각을 구안해내거나 어려움이 있는 경우 교사의 적절한 피드백을 받으며 활동하게 된다.

④ 내용 조직하기

내용 조직하기는 내용 생성하기에서 학습자들의 창의적인 생각들을 수집한 후, 글감들을 어떤 순서대로 배치하여 글을 만들어낼지 구안하는 활동이다. 따라서 조직하기에서는 학습자들의 인지적 사고를 통해 발생한 생각의 관계들을 파악하는 데 효과적일 수 있다. 이와 같은 활동을 이끌어내는 데 다발 짓기나 마인드맵 등이 효율적이다. 다음과 같은 활동들은 생성해낸 생각들을 분류하여 학습자 스스로 순서를 이해하기 쉽도록 시각화하는 것이다. 이를 통해 학습자 스스로 처음·중간·끝의 구성을 할 수 있다. 그러나 이런 구성에 익숙하지 못하는 경우에는 교사의 적절한 개입이 필요하다. 교사 직접 시범 보다는 대략적인 내용을 훑어주고 학습자 스스로 조직하는 것을 관찰한 후, 부족한 부분을 피드백하면 학습자의 조직능력이 향상될 것이다.

⑤ 내용 표현하기

내용 표현하기에서는 본격적으로 글을 쓰는 활동이다. 따라서 앞서 계획한 글 쓰기 구성을 바탕으로 하여 초고를 써 내려간다. 이 경우 우선 학습자 스스로 글을 구성하는 데 중점을 둔다. 따라서 표현하기 단계에서는 학습자의 표현력을 제한하지 않도록 교사는 직접개입을 하지 않는다. 학습자는 계획하기부터 내용 조

직하기의 구성을 인지하여 글을 쓰도록 한다. 이때 외국인 학습자들은 글을 구성하는 데 어려움을 겪을 수 있으므로 말로 쓰기(Oral composition)나 내리쓰기 등의 방법을 활용할 수 있다. 말로 쓰기란 생각을 글로 풀어내는 시간이 오래 걸리는 경우 말로 먼저 쓸 내용들을 읊조리게 한 후 정리해서 글을 쓰게 되면 보다 더 글쓰기에 부담을 줄일 수 있다. 내리쓰기는 맞춤법이나 띄어쓰기에 관계없이 본인이 쓰고자 하는 내용을 쓰는 것이다. 이 또한 학습자의 부담감을 덜어줄 수 있다.

⑥ 내용 수정하기

수정하기는 매 순간 학습자의 판단에 따라 회귀적인 수정 작업이 이루어질 수 있다. 그러나 본 연구의 모형에서는 수정하기는 초고를 완성한 후로 지정하였다. 앞에 제시한 모형에서 수정하기 단계는 1차 글쓰기를 마친 후로 임의적으로 정하고자 한다. 이 때 수정하기는 학습자들에게 글씨가 바르지 않거나 맞춤법에 어긋난 부분을 찾아 고칠 것을 요구하는 것이 아니라 글의 주제 및 사회 맥락, 지식 내용 등을 고려하며 내용을 수정하는 데 초점을 둔다.

일반적으로 수정은 크게 첨가, 삭제, 대체, 이동, 재배열 다섯 가지 형태로 나타난다(이재승, 2014:317). 그러나 외국인 학습자의 경우 한국어가 모국어가 아니므로 수정하는 데 판단이 서지 않을 경우가 많다. 따라서 교사 및 동료들과 함께 수정하도록 지도한다. 이러한 방법으로 평가하기, 돌려 읽기, 고쳐 쓰기 등의 활동을 할 수 있다. 돌려 읽기의 경우 초고를 학습자들끼리 훑어보며, 보완할 내용이라든지 아이디어가 있을 경우 내용을 보완하는데 도움을 줄 수 있다. 또한, 교수자도 초고를 평가하기 보다는 보완되어야 할 부분을 유연하게 학습자에게 전달하여, 학습자가 받아들인 후 스스로 고쳐 쓰기를 할 수 있도록 조력자가 되어 협력한다. 이후 탈고된 글과 연관된 장르의 글을 교수자가 준비하여 학습자들이 쓴 글에서 사고를 더욱 확장시킬 수 있도록 한다.

⑦ 교사/동료 피드백, 관련 글 더 보기

학습자는 정보를 제공 받고 글을 수정하는 단계에 이르기까지 글쓰기 과정을

거치게 된다. 이 때, 학습자가 글을 쓰면서 배경 지식이 부족하거나, 절차상의 어려움을 겪을 경우 교수자 및 동료에게 적절한 피드백을 요구할 수 있다. 교수자인 경우에는 명시적으로 수정을 도와주기 보다는, 질문을 통해 스스로 글쓰기의 어려움을 극복할 수 있도록 돕는다.

관련 글 더 보기는 학습자가 글쓰기를 통해 텍스트를 생산한 후, 이와 관련된 장르의 글을 제시하여 배경지식을 확장시킬 수 있으며, 이 절차는 교수자의 수업 지도의 계획에 따라 투입되거나 배제할 수 있다.

이상으로 과정과 장르를 통합한 쓰기 교육 모형을 살펴보았다. 이를 바탕으로 하여 실제적으로 적용할 수 있도록 교수 학습 지도안을 만들어 제시하고자 한다.

2. 과정·장르 통합적 한국어 쓰기 지도안

1) 지도안의 구안 내용 및 유의점

이 장에서는 앞서 살펴본 과정·장르 통합적 쓰기 모형을 바탕으로 하여 교수 학습 지도안을 제안하고자 한다. 앞서 살펴본 과정·장르 통합 쓰기 모형은 장르와 사회적 배경 지식 및 학습자의 인지를 바탕으로 한 의미의 구성과 회귀성을 강조하며, 교사/동료의 적절한 피드백을 통해 주제에 맞는 글쓰기를 할 수 있도록 한다. 글쓰기를 할 때 대표적으로 학습자들이 자주 접하게 되는 장르는 설명하는 글이다. 따라서 지도안에서는 관련한 글의 내용의 구조를 파악하고 분석하며 학습자 스스로 글을 작성할 수 있도록 다음과 같이 제시해보고자 한다.

본 지도안은 대학 강의를 들을 수 있는 수준의 중급 수준 이상의 학습자를 대상으로, 현재 경희 한국어 쓰기3 교재에 나타난 설명하는 장르의 내용을 바탕으로 주제를 제시하고 내용을 보완하여 2시간 씩 2차시 지도안을 마련하고자 한다. 이에 앞서 유의점을 밝혀두고자 한다.⁴¹⁾

첫째, 설명하는 글쓰기를 학습자들이 작성하기 이전 설명하는 글의 장르 지식

41) 이도영 외 10명(2012)의 『중학교 국어②』의 설명하는 글쓰기 내용과 남영택·김대곤(2015)의 『말과 글의 이해』 교재에 제시된 내용을 참조하여 지도안을 구성하였다.

및 주제에 대한 설명을 교사가 직접적으로 명시해주는 활동을 하게 된다. 이 경우에는 직접적인 교수자의 개입이 이루어지기 때문에 자칫 학습자 집중력을 저하시킬 우려가 있다. 이에 따라 교수자는 준비한 자료를 일차적으로 학습자에게 이해시키고 난 후, 적절한 질문을 통해 배경지식을 확장시켜주는 활동을 능동적으로 해야 한다.

둘째, 내용 표현하기는 본격적으로 학습자 스스로 글쓰기를 작성하는 단계이다. 학습자들 스스로 충분한 글쓰기가 이루어질 수 있도록 교수자는 학습자 개개인을 관찰할 필요가 있겠다. 수업에 뒤처지는 학생이 발생하는 경우 적절한 피드백 제공을 할 수 있으며, 연상할 수 있는 질문을 간단히 제기할 수 있는 순발력이 필요하다. 그러나 교사의 일방적인 의견을 피력하는 행동은 주의해야 한다.

셋째, 초고를 작성한 후 수정하기 단계에서는 학습자가 제출한 글을 바탕으로 하여 피드백이 이루어진다. 이 경우, 학습자에 따라 피드백의 정도가 달라진다. 공통적으로 같은 수업을 수강하는 학습자들과 함께 글을 돌려 읽은 후 생각을 공유하는 부분이 이루어져야 한다. 이 때, 교수자도 생각의 방향이 어긋나는 경우에는 적절한 피드백을 해 주며 학습자들끼리의 수정활동을 관찰해야한다. 그러나 학습자들 간 서로 피드백을 이루지 못하는 수준에 있어서는 교수자가 가운데 개입하여 문제제기를 계속 시켜줄 필요가 있다. 이 경우 교수자는 생각을 직접 밝히는 행동은 삼가야 한다.

수정하기를 거치고 난 후에는 수업의 마지막으로 교사가 수업과 연관된 주제의 글을 더 보여주기 활동을 함으로써, 학생들에게 보다 확장된 사고를 정립시킬 수 있도록 한다.

2) 과정·장르 통합적 한국어 쓰기 교수 학습 지도안

과정과 장르를 통합한 모형을 실제적으로 활용할 수 있도록 수업 계획안 및 수업 지도안을 제시하고자 한다. 수업 계획안은 총 10차시로 구성하였다. 10차시로 계획한 이유는 한 학기당 중간고사와 기말고사를 제외한 대학생 수강일을 점검해본 결과 10차시 기준으로 나타났다. 이에 따라 2장에서 제시한 장르를 5가지로 분류하고 2차시 씩 배분하여, 공통적인 학습목표를 제시하였다. 쓰기 활동으

로는 교재를 활용할 수 있도록 설명문 및 보고서 쓰기 등을 제시하였고, 소재인 경우에는 교수자의 재량에 따라 변경될 수 있으나 학습자들이 장르에 쉽게 접근할 수 있는 주제를 제시하였다.

<표 IV-2-1> 10차시 수업 계획 구성안

차시	장르	학습목표	활동	글 소재
1	정보를 전달하는 글	다양한 설명 방법을 통해 설명할 수 있다.	설명문 쓰기	밀반찬
2			보고서 쓰기	한국어의 이해
3	설득하는 글	주제에 따른 배경지식을 활용하여 자신의 의견을 쓸 수 있다.	책 읽고 비평문 쓰기	학습자 재량
4			논설문 쓰기	학교 교육
5	정서 표현의 글	학습자의 관찰 및 느낌을 통해 언어로 표현할 수 있다.	감상문 쓰기	공연/영화
6			기행문 쓰기	제주 관광지
7	친교 표현의 글	특정한 독자에게 전달하고자 하는 내용을 글로 표현할 수 있다.	이메일 쓰기	안부 편지
8			축하·위로 글쓰기	
9	이야기체 글	학습자의 인지적 능력을 바탕으로 상상하여 글을 쓸 수 있다.	동화 쓰기	‘심청전’에서 심봉사 가 눈을 뜬 후, 스토리텔링 하기
10			우화 쓰기	이솝 우화 중 선택하여 스토리텔링 하기

다음은 위의 계획을 바탕으로 하여 실제적으로 수업에서 활용할 수 있는 교수 학습 지도안을 마련하였다. 지도안에 들어가기에 앞서 설명문 쓰기에 관련한 수업 개요를 제시하였다. 설명하는 글을 2차시로 구분하여 학습 목표는 각각 3가지 학습목표를 가지고 있으며, 세부 내용으로는 ‘음식 문화, 밀반찬’의 주제를 제시하여 과정 중심 활동과 장르 중심 활동의 절차를 구분한 후, 이를 통합한 실제적인 활동을 종합하였으며, 이와 관련한 추가적 활동 절차를 제시하였다.

<표 IV-2-2> ‘음식 속의 문화, 밑반찬’ 2차시 수업 개요

1. 학습목표

1차시	1. 설명하는 글에 사용된 다양한 설명 방법을 이해할 수 있다. 2. 설명하는 글의 구조와 주요 내용을 파악할 수 있다. 3. 설명하는 글의 예시를 이해하고 배경지식을 기를 수 있다.
2차시	1. 설명문 쓰기 절차에 따른 적절한 설명 방법을 이해할 수 있다. 2. 설명문 쓰기에 맞는 적절한 설명 방법을 사용하여 글을 쓸 수 있다. 3. 글쓰기 절차의 회귀성을 활용하여 학습자의 글쓰기 능력을 기를 수 있다.

2. 과정·장르 통합적 지도 내용 구체화

① 과정·장르 통합적 쓰기의 성취기준

성취기준 구체화	
<음식 속의 문화, 밑반찬> 학습자의 음식 문화와 한국의 문화를 설명하는 방법을 기를 수 있고, 글을 쓸 수 있다.	

과정 중심 활동	장르 중심 활동
<ul style="list-style-type: none"> · ‘음식 문화’와 관련하여 학습자 모국의 ‘음식 문화’ 내용을 생성 · 생성한 내용을 조직하여 글의 구조를 만들 · 음식 문화를 비교, 예시, 대조 등의 설명 방법으로 회귀적 글쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> · 상차림 사진을 통해 한국 음식을 이해 · 그림을 통해 설명하는 방법 명시적 제공 · ‘음식 속의 문화, 밑반찬’의 글을 읽고 글의 구조 이해 · 학습지 제공을 통해 어휘 제공



<ul style="list-style-type: none"> · 설명하는 글을 이해하고, 설명하는 글의 구조를 파악한다. · ‘음식 문화’와 관련하여 학습자 및 다른 국가의 문화의 배경지식을 확장시킨다. · ‘음식 문화’의 주제와 관련한 내용을 생성한 후, 회귀적으로 글을 작성한다.
--

② 과정·장르 통합적 쓰기에서 추가적 활동 절차

· ‘관련 글 더 보기’: ‘음식 속의 문화, 밑반찬’의 주제와 관련하여, 설명하는 글을 작성한 후 교수자는 이외의 한국 문화와 관련된 칼럼을 제시하여, 설명하는 방법의 종류 및 지식 내용을 확장시키도록 한다.

· ‘교사와 동료의 피드백’: 계획하기에서 내용 수정하기에 이르기까지의 글쓰기 과정 중 스스로 글을 구상하는 방법 및 지식 내용이 부족한 경우, 교사는 학습 목표와 관련한 이야기를 유도하며 설명방법을 제공할 수 있으며, 협조자로서 수정을 돕는다. 동료의 발표를 통해 타 국가 학습자의 문화를 이해할 수 있다.

다음은 실제적 교실 현장에서 교수자가 활용할 수 있는 수업지도안이다. 대학 내의 강좌는 2학점을 기준으로 100분을 2차시로 나누어 구성된 수업 지도안으로 과정과 장르를 통합한 절차적 순서에 따라 구성하였다. 1/2차시인 경우 사회문화적 맥락 지식 제공을 교수자가 제공하고, 계획하기, 내용 생성하기, 내용 조직까지의 절차를 거친다. 이에 따라 지도안에서 제시한 ‘음식 속의 문화, 밑반찬’에 따라 교수자는 ppt 자료 및 교재를 활용하여 음식 문화와 관련하여 질문을 유도하고, 설명하는 글의 개념을 제시한 후, 설명문을 어떻게 써야 할지에 대한 구체적인 계획을 한다. 이 경우 적절한 교사의 질문을 통해 학습자의 동기유발을 시키며 내용을 생성하도록 유도한다. 내용 생성 후 적절하게 의미 구성을 할 수 있도록 개요를 구성하는 활동을 통해 내용을 조직한다.

<표 IV-2-3> ‘음식 속의 문화, 밑반찬’ 수업지도안

강의명	글쓰기		지도 교사	0 0 0
주제	음식 속의 문화, 밑반찬		차시	1/2
학습목표	1. 설명하는 글에 사용된 다양한 설명 방법을 이해할 수 있다. 2. 설명하는 글의 구조와 주요 내용을 파악할 수 있다. 3. 설명하는 글의 예시를 이해하고 배경지식을 기를 수 있다.		교재	경희 한국어 쓰기③ 31~57 쪽
준비물	교과서, ppt자료, 유인물, 공책		학습 형태	전체 학습
학습단계	교수 학습 활동		시간	자료
	교사	학생		
학습목표제시	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들과 인사한다. • 학습목표를 제시하고, 본 차시 학습 내용을 안내한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 선생님과 인사한다. • 학습목표를 다 같이 읽고, 인지한다. 	30분	ppt자료 학습지
사 회 문 화 적 맥	<ul style="list-style-type: none"> • 상차림 사진을 ppt로 제시하여 밥과 함께 먹을 반찬을 골라, 이유를 말해보도록 유도한다. • 설명하는 글의 구성을 처음·중간·끝으로 구분하여 	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들은 제시된 사진을 보며 반찬을 고른 후 고를 이유를 친구들에게 설명한다. • 처음과 중간, 끝을 구분할 수 있으며, 설명문의 구 		

락 + 상 황 맥 락 + 내 용 지 식 설 명 하 기		<p>지도한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 학습자들이 경험했던 설명문은 어떠한 것이 있는지 질문한다. • 교재 32쪽 설명하는 글의 정의의 빈칸을 제시하고 질문한다. 	<p>조를 이해한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 학생들은 자신이 경험했던 설명문을 발표한다. • 학생들은 설명문의 정의에 들어갈 알맞은 단어를 채워 넣는다. 		
	<p>글의 구조에 따른 설명 방법의 종류</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 학생에게 단락 내에 구성되어 있는 설명 방법들을 예시를 통해 지도한다. <p style="background-color: #e0ffe0; padding: 5px;">: 어떤 말이나 사물의 뜻을 밝혀 풀이하는 방법 예시: 내용에 대한 구체적인 예를 보이는 방법 비교: 둘 이상의 대상을 견주어 서로 간의 유사점을 밝히는 방법</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들은 예시를 이해한다. • 정의·예시·비교와 같은 설명 방법들을 자신의 경험을 바탕으로 예시를 적용하여 발표한다. 		
계 획 하 기	<p>설명하는 글의 구조 분석 및 주제설정</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ‘음식속의 문화, 밑반찬’의 글을 읽힌다. • 음식속의 문화, 밑반찬이라는 주제의 글을 읽고 글의 구조를 파악하게 한다. • 모르는 어휘는 학습지를 나누어 주고, 이해가 부족한 부분은 개별적으로 피드백 한다. • 제시한 글을 분석하여 설명문이 어떤 형태로 이루어지고 있는지 재확인하도록 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘음식속의 문화, 밑반찬’ 내용의 글을 함께 읽는다. • 학습자 스스로 생각하는 글의 내용을 처음·중간·끝으로 나누어 본다. • 학습지를 받고, 글을 분석하는데 도움을 받는다. 어려움이 있는 경우 교사의 적절한 피드백을 받을 수 있다. • 제시한 글의 구조를 분석하여 설명문을 파악할 수 있다. 	25분	ppt자료
내 용 생 성 하 기	<p>주제와 관련한 학습자들의 생각 표현하기</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 음식 속의 문화, 밑반찬이라는 주제와 관련하여 학생들의 나라의 특별한 음식 문화에 대해 질문한다. • 학생 스스로 공책에 ‘음식 문화’의 키워드를 제시하고, 떠오르는 생각을 순서 구분 없이 적도록 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들은 자신의 나라 혹은 지역에 음식 문화를 발표한다. • 학생들 개개인의 공책에 ‘음식 문화’의 주제를 가지고 떠오르는 생각들을 적는다. 	20분	교재 공책
내	개요쓰기	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들이 생각한 내용들 	<ul style="list-style-type: none"> • 선생님이 가르쳐준 내용 	20분	교재

용 조 직 하 기		을 바탕으로 생각 그물 만 들기를 할 수 있도록 지도 한다. •학생들 스스로 개요를 짚 수 있도록 예시를 제시 한다.	을 이해한다. •예시를 바탕으로 스스로 35쪽에 개요를 작성한다.		
정리 및 차시 예고		•오늘 학습한 구조를 이 해하고 개요 짜기를 바탕 으로 다음 시간에 본격적 인 글쓰기 수업을 예고한 다.	•다음 차시 내용을 인지 하고, 수업을 마친다.	5분	ppt자료

다음은 2/2차시 수업지도안이다. 2차시에서는 전시학습을 상기시킨 후 본격적
인 개인적 글쓰기인 내용을 표현하는 활동을 제시하였다. 학습자 스스로 1차적
글쓰기 생산 후 교수자 및 동료 피드백을 거쳐 글을 마무리 하도록 구성안을 제
시하였다.

강의명	글쓰기		지도 교사	0 0 0	
주제	음식 속의 문화, 밑반찬		차시	2/2	
학습목표	1. 설명문 쓰기 절차에 따른 적절한 설명 방법을 이해할 수 있다. 2. 설명문 쓰기에 맞는 적절한 설명 방법을 사용하여 글을 쓸 수 있다. 3. 글쓰기 절차의 회귀성을 활용하여 학습자 스스로 글을 쓸 수 있는 능력을 기를 수 있다.		교재	경희 한국어 쓰기③ 31~57 쪽	
준비물	교과서, ppt자료, 유인물		학습 형태	전체 학습	
학습단계	교수 학습 활동		시간	자료	
	교사	학생			
내 용 표 현 하 기	전시학습 확인	<ul style="list-style-type: none"> • 전 차시 설명하는 글쓰기 의 방법을 떠올리며, 실제 로 한 편의 글을 완성해보 면 어디에 이용할 수 있을 까?를 질문한다. • 전 차시 ‘음식 속의 문화, 밑반찬’ 주제 개요 짜기를 바탕으로 글쓰기 절차를 ppt 	<ul style="list-style-type: none"> • 설명문을 써 보는 경험이 실제 생활에서 어떻게 활용 되고 또 유용할지 생각해 보고 자유롭게 발표한다. • ppt자료를 보며 학생이 쓴 개요 작성에 따라 적용하며 글쓰기 준비를 한다. 	10분	ppt 학습지

		로 제시한다.			
주제와 관련하여1 장 분량 글쓰기		<ul style="list-style-type: none"> 글 쓰는 방법의 예시가 적힌 학습지를 배부하여 참고할 수 있도록 돕는다. 글을 쓸 때는 개요 짜기에서 계획한 설명 방법을 충분히 활용할 수 있도록 학생들을 관찰하며 개별 지도한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 개요 짜기를 바탕으로 스스로 '음식 속의 문화, 밑반찬'에 관한 짧은 글을 작성한다. 글을 쓰는 데 모르는 부분은 손을 들어 질문하여 선생님께 적절한 피드백을 받는다. 	40분	
		<p>예: '~ ~ 이다' 또는 '~는 무엇을 말하는 것이다'로 문장을 만든다. 예시: '예를 들면'이란 말로 시작한다. 비교: 둘 다 ~이러한 것이다. 대조: A는 ~이지만 B는 ~이다. 분류: 공통분모를 말하며 ~에는 A, B, C가 있다. 열거: ~에는 ~와 ~, 등이 있다. 분석: ~는 ~로 이루어진다. ~는 ~로 구성된다. 인과: ~때문에 ~한다. ~것은 ~ 때문이다. ~로 ~하게 된다. 인용: ~라고 한다. " ~"라고 말한다. 부연상술: 원래 정보 문장을 쓰고, 앞에 쓰인 문장에서 어려운 말을 쉽게 풀어 다시 쓰거나 구체적 설명을 덧붙인다.</p>			
내용 수정 하기	친구들과 돌려 읽기	<ul style="list-style-type: none"> 초고를 쓴 후 옆 짝과 글을 바꿔 읽도록 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 학생들은 서로의 글을 바꿔 읽으며 서로의 다른 문화를 살펴보고 내용을 교환한다. 	35분	
	고쳐 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> 옆 동료와 의견 교환 후 수정해야 할 부분을 스스로 파악하여 고쳐보도록 한다. 선생님이 학생 개개인이 고치는 글을 살펴보고 피드백을 통하여 2차 수정을 돕는다. 	<ul style="list-style-type: none"> 학생이 수정해야 할 부분을 판단하여 글을 고쳐 본다. 학생은 선생님의 적절한 피드백을 받고 글을 고친다. 		
	관련 글 더 보기	<ul style="list-style-type: none"> 글쓰기를 마치고, 음식 문화와 관련한 글을 제시하여 학생들의 글쓰기 방법 및 문화를 확장시킨다. 	<ul style="list-style-type: none"> 선생님이 제시한 자료들을 인식하고 다양한 음식 문화를 확장시키고, 설명문에 대한 개념을 확립시킨다. 	10분	ppt 학습지
	정리 및 평가	<ul style="list-style-type: none"> ppt를 활용하여 설명문의 개념을 반복 제시한다. 설명문에 관한 문제를 제시하여 지식이 확립 되었는지 점검한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 설명문의 개념을 확실히 이해한다. 설명하는 글과 관련한 문제를 풀고 지식 내용을 재확인한다. 	5분	ppt 학습지

V. 결론

2000년 이후, 한국어를 배우고자 하는 외국인 학습자는 계속 증가하는 추세이다. 한국어 교육에서 말하기·듣기·읽기·쓰기를 학습하는 경우, 종합적인 언어능력을 요구하는 쓰기를 가장 어려워하고 있으며, 모국어 학습자와 달리 제2외국어로써 한국어 쓰기를 구성하는 요소들에 대한 구체적인 지식을 수용하여 의미를 구성에 이르기까지 모국에서 습득된 언어 사고를 바탕으로 한국의 사고방식이나 관습, 익숙하지 않은 문화적 상황 맥락을 이해하여야 하기 때문에 어려움을 느끼게 된다. 이에 따라 본 연구에서는 중급 이상의 외국인 학습자에게 장르에 대한 적절한 지식을 제공하고 글쓰기 단계에 따라 학습자 스스로 글의 의미 구성을 할 수 있도록 회귀성을 강조한 과정과 내용지식을 중점을 둔 장르를 통합한 쓰기 교수 학습 방안을 마련하여 쓰기 능력을 신장시키고자 하였다.

이러한 목적에 따라 외국인 학습자들에게 효과적인 쓰기 교수 학습 방법을 찾기 위한 쓰기 교육의 흐름을 살펴보았다. 그 결과, 결과 중심에서는 완성된 텍스트의 문법적인 수정만을 고려하여 과정을 간과했다는 한계점을 보였다. 이를 보완하고자 개인의 의미 구성과 회귀성을 내포한 절차적 쓰기를 중요시하게 되면서 과정 중심 쓰기 교수 학습 이론이 나타났다. 그러나 인지적 의미 구성에만 초점을 맞추어 완성된 결과물 도출하지 못하며 사회적 맥락을 간과하였다. 따라서 이를 보완한 장르 중심 쓰기까지 확장되었다. 이처럼 결과 중심에서 과정 중심, 장르 중심으로 변화하는 쓰기 교육은 각각의 강점과 한계점이 공존한다는 것을 알 수 있었다. 따라서 이를 보완할 수 있는 통합적인 쓰기 교수 학습 방법이 필요하다고 판단하였다.

그러나 이론적인 구상만으로는 한국어 쓰기를 배우고자 하는 한국어 중급 이상의 학습자들의 어려움을 정확히 판단할 수 없어, 현재 한국어 쓰기 교육이 어떻게 이루어지고 있는지 한국어 교육과정 및 한국에서 발간된 한국어 교재, 외국인 학습자들의 쓰기 요구 조사 세 가지로 구분하여 분석하였다.

첫 번째로 외국인 학습자 한국어 교육과정을 살펴본 결과, 정식 한국어 교육과정은 없으나 각 대학 및 교육원에서 추구하는 공통점은 의사소통을 할 수 있으

며 한국의 문화를 알고 파악하며 이를 통해 학습자 스스로 글쓰기를 할 수 있도록 하였다. 입학 후에는 정책에 따라 한국어 능력시험 3급 이상을 취득한 학습자를 대상으로 기호에 맞게 교육과정을 보완하여 변화하는 양상을 보이고 있으나 아직까지는 학습자를 만족시키기에는 문화와 개개인의 능력의 차이를 고려하지 못하는 한계점이 있었다.

두 번째 대학 내에서 발간한 한국어 쓰기 교재를 살펴본 결과 학습자를 고려하여 영역을 분리하여 쓰기 교재가 개발되었다는 데에 의의가 있으나 교재의 구성을 보면 대부분 과정 중심 절차를 강조한 쓰기 교재였다. 이에 따라 배경지식 및 장르에 따른 지식 내용이 부족한 학습자들이 사용하기에는 다소 어려움이 따를 것이라 판단되었다.

세 번째 외국인 학습자를 대상으로 쓰기 설문지 요구조사를 실시한 결과, 한국 문화에 대한 사회적 맥락 지식과 장르별 글쓰기 내용 지식이 부족하여 인한 글쓰기가 가장 어렵다는 점을 확인하였다. 교수자의 지도 방향으로는 충분한 배경지식을 적절한 피드백으로 교환하여 학습자 스스로 능동적인 쓰기를 할 수 있도록 요구하였다.

이러한 논의들을 바탕으로 하여 3급 이상의 한국어 학습자들의 효과적인 글쓰기를 위하여 과정과 장르를 통합한 쓰기 교육 모형을 구안하였다. 과정·장르 통합적 쓰기 모형은 과정에서 강조하는 단계별 글쓰기 절차를 기반으로 하여 글쓰는 방법을 알고, 장르에서 중심이 되는 교수자의 배경지식 제공 및 적절한 피드백을 강조하여 두 가지 이론을 결합하였다. 과정·장르 통합적 쓰기 모형은 배경지식 구축 단계, 계획하기, 내용 생성하기, 내용 조직하기, 내용 표현하기, 내용 수정하기 단계를 거치며 쓰기 결과물이 나온 후 교수자의 역량에 따라 관련 글을 더 보여주는 활동을 통해 학습자의 지식을 확장시킬 수 있도록 순서를 제시하였다. 또한, 글쓰기 절차를 거치면서 교수자는 학습자의 글쓰기를 관찰하면서 적절한 피드백을 제공하여 최종적으로 학습자 스스로 의미를 구성하여 글을 쓸 수 있도록 한다. 이를 통해 대학 내에서 글쓰기 강좌를 수강하고 있는 3급 이상의 외국인 학습자들을 위하여 실제적으로 활용할 수 있도록 과정·장르 통합적 쓰기 지도안을 10차시 중에서 2차시를 구안하였다.

본 연구는 한국어 쓰기 교육 이론에서 과정 중심을 바탕으로 하여, 실제 학습

자의 요구 분석과 현재 교육과정 및 교재 분석을 통해 장르 중심 교수 학습 이론을 통합한 새로운 쓰기 교육 방법을 제안하였다는 데 의의가 있다. 그러나 구안한 모형을 실제로 학습자에게 적용하여 효과를 검증하지 못한 부분은 한계점으로 남는다. 차후의 연구에서는 이러한 한계가 보완된 보다 다양한 교수 학습 방안을 제시할 수 있는 과정과 장르를 통합한 쓰기 지도 방안이 연구될 것이라 기대한다.

<참고문헌>

단행본

- 김일병(2012), 『언어와 교육: 국어교육과 한국어교육의 쟁점과 과제』, 박이정.
- 교육부(2015), 『국어과 교육과정, 별책5』, 교육과학기술부.
- 남영택·김대곤(2015), 『말과 글의 이해』, 지구문화사.
- 민현식 외(2005), 『한국어 교육론1, 3』, 한국문화사.
- 박영목(2011), 『국어과 교수 학습 방법 연구』, 박이정.
- 박영순 외 20인(2010), 『한국어와 한국어교육』, 한국문화사.
- 박태호(2000), 『장르 중심 작문 교수 학습론』, 박이정.
- 서울대학교 한국어문학연구소·국어교육연구소·언어교육원(2012), 『한국어 교육의 이론과 실제2』, 아카넷.
- 안영수(2008), 『한국어 교재 연구』, 하우.
- 이도영 외 10명(2012), 『중학교 국어②』, 창비.
- 이재승(2014), 『글쓰기 교육의 원리와 방법』, 교육과학사.
- 최미숙 외 7명(2016), 『국어 교육의 이해』, 사회평론.
- 최연희·김신혜(2006), 『영어 쓰기 교육론: 영어과 교육론 2 교과지도법』, 한국문화사.
- Christopher Tribble(1999), 『Oxford Language Teaching: Writing』. 김지홍 역 (2003), 범문사.
- Dudley Evans & John St.(1998), Development in English for Specific Purposes: A multi-Disciplinary Approach, Cambridge: Cambridge University Press.
- Feez. S(1998), Text-based syllabus design, Sydney, Macquarie University.
- Hyland. K.(2002), Teaching and Researching writing, Person Education: Longman.
- Hyland. K.(2004), Genre and second language writing, University of Michigan Press.

- Kress. G(1989), Linguistic processes in sociocultural practice, Oxford: Oxford University press.
- Linda Flower (1993), 『Problem-Solving for Writing(4th edition)』, Harcourt Brace & Company. 원진숙·황정현 공역(1998), 동문선.
- Macken-Horarik, M.(2002), Something to Shoot For; A Systemic Functional Approach to Teaching Genre in Secondary School Science, In A. M. Johns(Ed.), Genre in the Classroom: Multiple perspectives, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peter Knapp & Megan Watkins(2005), 『Genre Text Grammar』. 주세형 외 2명 공역(2007), 박이정.
- Swales. J(1990), Genre Analysis, Cambridge: Cambridge University Press.
- White. R & Arndt. V(1991), Process writing, Harlow: Longman.

논문

- 김대행(2003), 「국어교육과 한국어교육의 거리」, 한국어교육학회, 국어교육 112권, pp.1~19
- 김명순(2003), 「쓰기 교육과 장르 중심 쓰기 지도」, 국어교과교육학회, 국어교과교육연구 제5호, pp.119~151
- 김영미(2010), 「학문 목적 한국어 쓰기 교육: 장르 기반 접근법으로」, 국제한국어교육학회, 한국어교육 21권 1호, pp.87~123
- 김성수 외 4(2014), 「유학생을 위한 기초·교양 교육 강좌 운영 현황과 과제」, 한국교양교육학회, 한국교양교육학회 학술대회 자료집, pp.93~110
- 김정숙(1999), 「담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 교육 방안」, 국제 한국어 교육학회, 한국어교육 제10권 2호, pp.195~213
- 김정숙(2000), 「학문적 목적의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초 연구」, 한국어교육학회, 한국어교육 11권 2호, pp.1~19
- 김호정(2007), 「한국어 쓰기 교육의 원리와 교육 방안 탐색」, 국어교육학회, 국어교육학연구 30권, pp.233~260
- 김혜경(2003), 「중학교 3학년 교과서 쓰기 내용 분석을 통한 영어 글쓰기 수업

- 모형 제안: 과정 장르 중심 교수 학습 접근법을 중심으로, 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김혜연(2014), 「쓰기 과정 연구의 이론적 재검토」, 국어교육학회, 국어교육학연구 49권 1호, pp.330~359
- 민현식(2004), 「한국어 표준 교육과정 기술 방안」, 『한국어교육』 15권, 국제한국어교육학회, pp.51~52
- 박동섭(2008), 「바흐친의 대화성 개념을 통한 교실 담화분석의 방향 모색」, 한국교육인류학회, 교육인류학연구 11권 1호, pp.37~72
- 박석준(2015), 「학문 목적 한국어 교육의 교육과정 현황 분석 및 내실화 방안 연구」, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 외국어로서의 한국어 교육 43권, pp.31~57
- 박유연(2012), 「과정 장르 통합을 통한 설명적 글쓰기 교육 방안 연구」, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박은선(2014), 「장르 중심 학문 목적 한국어 쓰기 교육 실행연구」, 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박중훈(2007), 「설명 화법의 언어 형식화 교수 학습 방안 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박주영(2012), 「장르 중심 한국어 설명문 쓰기 교육 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박태호(2000), 「장르 중심 작문 교육의 내용 체계와 교수 학습 원리 연구」, 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박호희(2014), 「장르-과정 통합 접근법의 쓰기 과제(Task) 연구」, 충남대학교 대학원 석사학위 논문.
- 백봉자(1987), 「교포 2세의 한국어와 쓰기 교육」, 이중언어학회, 이중언어학 제3호, pp.63~83
- 백봉자(2007), 「외국어로서의 한국어 교육학의 정체성을 다시 생각한다」, 국제한국어교육학회, 국제한국어교육학회 국제학술발표논문집, pp.21~31
- 서혁(2007), 「한국어교육과 국어교육의 관계 설정」, 국어교육학회, 국어교육학연구 30, pp.51~86

- 송현정(2015), 「대학생 글쓰기 기초를 위한 문법 진단 평가 분석 연구」, 서울대학교 국어교육연구소, 국어교육연구 35권, pp.31~57
- 송현정(2015), 「수업 컨설팅을 위한 한국어 수업 분석 연구」, 한중인문학회, 한중인문학연구 제46집, pp.97~119
- 신예리(2011), 「장르 중심 쓰기를 통한 초등 저학년의 영어 쓰기 능력 발달에 관한 사례연구」, 한국외국어대학교 대학원 석사학위 논문.
- 안경화·김민애(2014), 「한국어 교육과정의 목표 설계 연구」, 중앙어문학회, 어문논집 59, pp.381~405
- 오유진(2009), 「중국인 대학 예비교육과정 학습자 대상 장르 중심 교수법이 학문 목적 한국어 쓰기에 미치는 영향」, 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 유영(2015), 「과정 중심 교수법을 활용한 한국어 쓰기 교육 연구」, 전남대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이덕희(2004), 「요구 분석을 통한 학문 목적의 한국어 교육과정 설계 연구」, 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이미영(2011), 「텍스트 기반 과정 중심 작문 교수 학습 방안 연구」, 한국외국어대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이미혜(2000), 「과정 중심의 한국어 쓰기 교육」, 국제한국어교육학회, 한국어교육 11권 2호, pp.133~150
- 이미혜(2011), 「한국어 쓰기 교육을 위한 장르 분류 및 숙달도별 장르 분포」, 국제한국어교육학회, 국제한국어교육학회 국제학술발표 논문집, pp.355~364
- 이보라미(2009), 「한국어 학습자의 장르 격식성에 따른 쓰기 양상 연구」, 이화여자대학교 국제대학원 석사학위 논문.
- 이은혜(2011), 「한국어 학습자의 작문에 나타난 장르 인식 양상 연구: 설명문과 논설문을 중심으로」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이주민(2012), 「장르 중심 교수법을 활용한 설득 텍스트 쓰기 방안」, 상명대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이진영(2008), 「한국어 쓰기 교육과정 개발 연구」, 경희대학교 교육대학원 석사학

위 논문.

- 임진숙(2016), 「통합적 관점의 한국어 쓰기 교수 학습 방안 연구」, 부산외국어대학교 대학원 박사학위 논문.
- 원사가(2013), 「과정 장르 통합 교육에 기반 한 고급 쓰기 교재 개발 방안 연구」, 고려대학교 대학원 석사학위 논문.
- 원진숙(2013), 「다문화 배경 학습자를 위한 KSL 교육의 정체성」, 연세대학교 언어정보연구원, 언어 사실과 관점 31, pp.23~58
- 원진숙(2015), 「국어교육과 한국어교육의 소통」, 한국어교육학회, 국어교육 제151호, pp.141~174
- 장미정·손다정(2013), 「쓰기 지식을 중심으로 한 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 연구 경향」, 중앙어문학회, 어문논집 제56집, pp.431~457
- 전민경(2010), 「논술문 쓰기에서의 전략 활용 양상 연구: 쓰기 전(前) 과정을 중심으로」, 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 정다운(2009), 「장르와 과정의 통합적 쓰기 교육 방안 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 정현경(1999), 「외국어로서의 한국어 쓰기 교육 연구」, 고려대학교 석사학위 논문.
- 정희정·곽지영(2015), 「학문 목적 한국어 교육과정의 개발과 수정의 실제」, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 외국어로서의 한국어교육 43권, pp.229~256
- 진대연(2003), 「한국어 쓰기 교육과정의 비판적 검토」, 국제한국어교육학회, 국제한국어교육학회 국제학술발표논문집 2003권, pp.317~332
- 최은지(2009), 「사회적 구성주의에 기반한 학문 목적 한국어 작문 교육 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 최인자(2000), 「대화주의 이론과 작문교육의 ‘문화 생산’ 모델」, 서울대학교 국어교육연구소, 국어교육연구 7권 1호, pp.389~417
- 형재연(2015), 「국어교육·한국어교육 대학 내 학문 목적 한국어 교육과정 현황 분석 연구」, 한성대학교 한성어문학회, 한성어문학 34권, pp.387~427

- 홍정현(2005), 「학문 목적 한국어 쓰기 요구 분석」, 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 황정민(2007), 「일본인 한국어 학습자의 이문화 의사소통에 대한 민족지학적 연구」, 배재대학교 대학원 석사학위 논문.
- Badger. R & White. G(2000), A process genre approach to teaching writing, *ELT Journal* 54, pp.153~160
- Bamforth. R(1993), Process vs Genre: Anatomy of a false dichotomy. *Prospect* 8, pp.89~99
- Freedman S. Warshauer et al.(1987), *Research in writing: Past, present, future*, pp.205~285
- Hyland. K.(2003), Genre-based pedagogies: A social response to process, *Journal of Second Language Writing* 12, pp.17~29
- Kay & Dudley-Evans(1998), Genre: What teachers think, *ELT Journal* 52(4).
- Raimes. A(1985), What unskilled ESL writers do as they write: a classroom study of composing, *Tesol Quarterly* 19-2, pp.229~258

분석 자료

- 김중섭 외 5명(2014), 『경희 한국어 쓰기3(Get it Korean Writing)』, 도서출판 하우.
- 김성희 외 3명(2014), 『서강 한국어 학문 목적 과정 쓰기 1』, 도서출판 하우.
- 김성희 외 3명(2014), 『서강 한국어 학문 목적 과정 쓰기 2』, 도서출판 하우.
- 김성희 외 3명(2013), 『서강 한국어 학문 목적 과정 쓰기 3』, 도서출판 하우.
- 김성희 외 3명(2013), 『서강 한국어 학문 목적 과정 쓰기 4』, 도서출판 하우.
- 한송희 외 4명(2014), 『대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 중급 I』, 연세대학교 대학출판문화원.
- 한송희 외 4명(2014), 『대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 중급 II』, 연세대학교 대학출판문화원.
- 한송희 외 4명(2013), 『대학 강의 수강을 위한 한국어 쓰기 고급』, 연세대학교 대학출판문화원.

<Abstract>

**A Study on the Teaching-Learning Guidance on Integrated Korean
Writing in Courses and Genres**

Oh, Eun-joo

Korean Language Education Major

Graduate School of Education, Jeju National University

Supervised by professor Song, Hyun-jung

Since 2000, the number of foreign learners who want to learn Korean language has sharply increased. Accordingly, the target of Korean language education also expanded from general-purpose Korean language learners to special-purpose Korean language learners that aim to enter college/university and find a job. Likewise, as foreign learners with a variety of purposes in learning Korean language, it turned out that writing is the most difficult area of Korean language study. The very reason is that foreign learners acquire the knowledge of objective elements that composes Korean writing as a second language, unlike Korean native speakers, in mother tongue acquired in their native lands where are different from Korea in way of thinking, custom, and cultural context. As a result, they have difficulty writing in Korea, which preconditions the understanding of Korean society and culture.

With this in mind, the present study was aimed to analyze the factors that hinder foreign learners from effective Korean writing; design a teaching-learning model of Korean writing to improve the learners' writing ability based on the integrated writing theory in courses and genres; and thus find a teaching-learning guidance on Korean writing. With foreign learners that hold TOPIK (Test of Proficiency in Korean) Class 3, which is the

minimum qualification for them to attend college or university, this study also conducted actual analysis on the curriculum of Korean language education, Korean textbooks and learners needs to present valid ground for the integrated method of Korean writing in courses and genres with foreign learners that hold TOPIK (Test of Proficiency in Korean) Class 3, which is the minimum qualification for them to attend college or university.

The results showed that courses of Korean language study are changing to fit the preference of foreign learners, but still face a limit: they does not accommodate the personal and cultural difference of foreign learners fully enough to satisfy the learners. It also turned out that because most of Korean writing textbooks focus on procedure of course in composition and structure, so that learners who lack in knowledge and genre due to different background and culture have difficulty using them. The analysis on foreign learners' needs confirmed that they have the most hardship with Korean writing because they are insufficient for knowledge in social contents of Korean culture and the contents of writing in genre. It indicates that a teacher or an instructor have to provide the foreign learners with proper background knowledge through adequate feedback so that they can actively learn Korean writing themselves.

Based on the findings above, this study designed an integrated Korean writing education model in courses and genres that can provide learners background knowledge and empathize Korean writing procedure. In addition, it proposed 10 class sessions to help effectively use the model and detailed teaching plans for 2 sessions.

This study finds its significance in that it proposed a new integrated Korean writing education model based on the actual experience of foreign learners of Korean language Korean. This study hopes that more studies will be conducted on effective integrated writing method for foreign learners who want to learn Korean language in Korea.

한국어 쓰기 지도 방안을 위한 요구조사

안녕하십니까?

바쁘신 가운데 귀중한 시간 내 주셔서 진심으로 감사드립니다.

본 설문지는 한국어 쓰기 지도 방안을 위한 기초적인 요구조사입니다. 귀하의 의견은 한국에서 학업을 수행하고자 하는 한국어 학습자들을 위한 과정·장르 통합적 쓰기 지도 방안에 귀중한 자료가 될 것입니다.

본 설문지는 학술 연구 이외에 어떠한 목적으로도 사용하지 않을 것이며, 자료의 익명성은 보장될 것입니다. 귀하가 느끼고 판단하신 대로 솔직하고 정확한 응답 부탁드립니다. 감사합니다.

제주대학교 교육대학원 국어 교육 전공
석사과정 5학기 생 오 은 주(eeeunjool542@naver.com)

1. 기초정보

(1) 귀하가 현재 다니고 있는 학과와 학년을 적어 주십시오.

()학과 ()학년 ()학기

(2) 전공 계열이 속한 곳은 어느 곳입니까?

① 인문계열 ② 사회·과학 계열 ③ 이공계열 ④ 기타()

(3) 귀하의 모국어는 무엇입니까?

① 중국어 ② 영어 ③ 일본어 ④ 몽골어 ⑤ 베트남어 ⑥ 기타()

(4) 한국어 실력은 어느 정도입니까? 한국어능력시험(TOPIK) 시험 인증 성적으로 말씀해 주십시오.

(5) 현재 대학 입학 후 강의를 수강하는 데 있어 본인이 이해하는 수준은 어느 정도라고 생각합니까?

① 매우 잘 이해하고 있다 ② 70% 이해하고 있다 ③ 보통이다 ④ 30% 정도 이해하고 있다 ⑤ 전혀 이해되지 않는다 ⑥ 기타()

(6) 수업을 듣는 데에 있어 가장 어렵다고 생각하는 영역은 무엇입니까?

(5) 글쓰기 과정 중에 ‘선생님’이 중점적으로 가르쳐주었으면 좋을까요?

(예: 주제를 주었을 경우 어떤 방향으로 써야 하는지 예시를 들어주었으면 좋겠다.)

4. 장르 중심 글쓰기

(1) 어떤 주제가 주어지면 그에 맞는 배경지식을 가지고 있나요?

① 있다.

② 없다

(2) 다음 문제 (1)에서 ②을 선택한 경우, 어떠한 방법으로 선생님이 여러분께 가르쳐주었으면 좋을까요? 자유롭게 써 주세요.