

박사학위논문

중국인 학부생을 위한
학문 목적의 쓰기 교육 내용 연구

-한 · 중 학습자의 텍스트 분석과
교육 내용 설계를 중심으로-

2021년

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

형 재 연

박 사 학 위 논 문
지도교수 이은희

중국인 학부생을 위한
학문 목적의 쓰기 교육 내용 연구

-한 · 중 학습자의 텍스트 분석과
교육 내용 설계를 중심으로-

A Study on the Contents of Writing Education for
Chinese Undergraduate Students

-Focusing on Textual Analysis of Korean/Chinese Learners
and Design of Educational Contents-

2020년 12월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

형 재 연

박 사 학 위 논 문
지도교수 이은희

중국인 학부생을 위한
학문 목적의 쓰기 교육 내용 연구

-한 · 중 학습자의 텍스트 분석과
교육 내용 설계를 중심으로-

A Study on the Contents of Writing Education for
Chinese Undergraduate Students

-Focusing on Textual Analysis of Korean/Chinese Learners
and Design of Educational Contents-

위 논문을 문학 박사학위 논문으로 제출함

2020년 12월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

형 재 연

형재연의 문학 박사학위 논문을 인준함

2020년 12월 일

심사위원장 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

국 문 초 록

중국인 학부생을 위한 학문 목적의 쓰기 교육 내용 연구

-한 · 중 학습자의 텍스트 분석과 교육 내용 설계를 중심으로-

한 성 대 학 교 대 학 원
한 국 어 문 학 과
한 국 어 교 육 전 공
형 재 연

본 연구는 학습자의 언어와 문화적 배경에 따라 쓰기 텍스트가 영향을 받는다는 대조수사학의 이론을 기반으로 하며 한국과 중국의 쓰기 텍스트와 양국의 교과서 분석을 통해 중국인 학습자의 쓰기 특성을 반영한 학문 목적 쓰기 교육 내용을 설계하는 데 목적이 있다.

현재 대학의 글쓰기 강좌(교양국어)는 내국인과 외국인을 분리해서 개설하고 있는 추세이며 이들 강좌는 성격에서 차이를 보이고 있다. 외국인을 대상으로 개설된 교양국어 강좌의 쓰기 교육은 학술적 쓰기 양식보다는 언어적 표현이나 한국어 숙달도에 비중을 두고 있다. 교양국어의 목적과 전공에 진입한 이후의 상황을 고려한다면 외국인 학습자의 경우에도 단순히 한국어 문장과 표현과 관련된 지식보다는 학술 담화 공동체의 요구와 학문적 담론과 관련된 쓰기 지식의 차이를 인식하는 데 중점을 두고 교육이 이루어져야 한다.

한국인 독자 입장에서 외국인 유학생이 제출한 글을 보면 표현이 어색하지만 오류를 분석할 수 없는 내용이 자주 발견되는데 이러한 상황은 외국인 학습자들의 쓰기 문제를 학습자의 언어능력 부족으로만 간주할 것이 아니라 학습자의 쓰기 능력이 어떤 것에 영향을 받았는지에 대한 다각적인 접근이 필요하다.

외국인 학습자들의 경우 모국의 쓰기 교육 내용이 학습자의 쓰기 지식에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 한국과 중국은 사회 문화적 배경과 환경의 차이로 인해 쓰기 교육 내용에 간극이 존재하며 이를 어떻게 교육적으로 해소할 수 있을지 그 방향을 모색하려는 입장에서 연구를 전개하였다.

위의 연구의 문제와 방법을 논문의 각 장과 관련지어 설명하면 다음과 같다. I 장은 연구의 목적과 필요성에 대해 밝히고, 선행연구로 대학 내 쓰기 강좌인 ‘교양국어’에 대한 경향과 교육 목표에 대한 연구를 분석하였다. 그리고 외국인 학습자를 대상으로 하는 학문 목적 쓰기 교육 연구의 주된 흐름과 변화 과정을 살펴보고, 학문 목적 쓰기의 개념을 정립하였다. 그리고 대조 수사학적 관점에서 중국인 학습자를 대상으로 한 학문 목적 쓰기 교육 연구의 흐름과 내용을 검토하였다.

II 장에서는 본 연구의 이론적 기반이 되는 대조 수사학 연구와 쓰기 연구에 관한 이론적 내용을 살펴보고, 쓰기 지식에 대한 내용을 고찰하였다. 중국인 학습자의 언어와 문화적 배경이 쓰기 텍스트에 반영된다는 대조 수사학적 이론적 전제를 하고 쓰기 지식을 살펴보았다. 쓰기 지식의 개념 및 성격 그리고 쓰기 능력의 논의를 통해 쓰기 지식은 사회 언어학적 지식의 기반을 이룬다는 전제하에 중국인 유학생이 대학에서 쓰기를 수행할 때에 필요한 지식의 개념과 범주를 설정하였다.

III 장에서는 II 장의 이론적 전제를 분석의 준거로 삼아 한국인 대학생과 중국인 유학생의 쓰기 텍스트와 양국의 고등학교 쓰기 작문 교과서에 나타난 쓰기 지식을 분석하였다. 쓰기 텍스트는 대학교의 교양국어 강좌를 수강하는 한국인 대학생 글 100편과 중국인 유학생 글 41편으로, 총 141편을 수집하였다. 쓰기 텍스트 분석 틀은 내용 지식, 맥락 지식, 언어 체계 지식으로 구분하였다. ‘쓰기 과정 지식’, ‘장르 지식’은 양국의 작문 교과서를 검토함으로써

쓰기 교육에서 나타나는 쓰기 지식의 차이를 추론하였다.

IV장에서는 한국인과 중국인 필자는 같은 목적을 지닌 장르의 글을 쓰더라도 글의 구성 방식이나 논거의 객관성, 표현 방법 등 문화적 차이가 존재한다는 점을 밝혀내었다. 학문 목적의 쓰기 교육의 학습자 대상과 교육의 목표를 설정한 후에 Ⅲ장의 한국인과 중국인 쓰기 텍스트와 양국의 교과서 분석 결과를 반영하여 학문 목적 쓰기 교육 내용의 거시적인 체계를 마련하였다. 그리고 미시적인 측면으로 학문 목적 쓰기 지식의 요건 및 쓰기 지식에 대한 내용 요소를 설계하였다.

이 연구의 의의는 중국인 학습자가 한국어와 중국어의 서로 다른 언어에서 관찰되는 쓰기 텍스트 구조를 이해하는 데 도움이 된다는 점이다. 또한 중국인 유학생들에게 자신의 모국어인 중국어와는 다른 한국어 쓰기 텍스트 구성 형태에 대한 지식을 형성할 수 있는 역할을 하며, 효과적인 학문 목적의 쓰기를 수행할 수 있도록 도움을 줄 것이다. 그리고 중국인 유학생의 글에 나타나는 사회 언어학적 지식의 차이를 한국인 교수자 입장에서 바르게 평가하고 이해할 수 있으리라고 기대한다.

【주요어】 학문 목적의 한국어 쓰기, 대학 글쓰기 교육 내용, 중국인 학습자, 대조 수사학, 한국인과 중국인의 쓰기 텍스트

목 차

I. 서 론	1
1.1 연구의 필요성 및 목적	1
1.2 선행연구 검토	5
1.3 연구의 범위와 방법	20
II. 쓰기 연구의 이론적 전제	23
2.1 대조 수사학을 기반으로 한 쓰기 연구	23
2.1.1 대조 수사학 이론과 쓰기 연구	23
2.1.2 한국과 중국의 쓰기 교육 분석	28
2.2 쓰기 지식의 개념 및 체계	35
2.2.1 쓰기 지식의 개념 및 성격	35
2.2.2 쓰기 능력과 쓰기 지식	37
2.2.3 쓰기 지식의 범주 및 기준	43
III. 한국과 중국의 쓰기 텍스트 및 쓰기 교과서 내용 분석	67
3.1 쓰기 텍스트 분석 틀	67
3.2 한국인과 중국인의 쓰기 텍스트 분석	71
3.2.1 한국인 대학생의 쓰기 텍스트 분석	71
3.2.2 중국인 유학생의 쓰기 텍스트 분석	102
3.2.3 쓰기 텍스트 비교 분석 결과	135
3.3. 한국과 중국의 쓰기 교과서 내용 분석	146
3.3.1 쓰기 교과서의 분석 기준	146
3.3.2 쓰기 교과서의 비교 분석	149
3.3.3 쓰기 교과서 내용의 분석 결과 및 논의	159

IV. 중국인 학부생을 위한 학문 목적의 쓰기 교육 내용 설계	166
4.1 학문 목적 쓰기 교육 내용 구성의 전제	166
4.1.1 쓰기 교육의 대상	166
4.1.2 쓰기 교육의 목표	169
4.2 학문 목적 쓰기 교육의 내용 조직	172
4.2.1 쓰기 교육의 조직 원리	172
4.2.2 쓰기 교육의 내용 체계	174
4.3 중국인 학부생을 위한 학문 목적 쓰기 교육의 내용 요소	180
4.3.1 학문 목적 쓰기의 내용 지식	180
4.3.2 학문 목적 쓰기의 맥락 지식	183
4.3.3 학문 목적 쓰기의 쓰기 과정 지식	187
4.3.4 학문 목적 쓰기의 장르 지식	189
4.3.5 학문 목적 쓰기의 언어 체계 지식	194
V. 결 론	205
참 고 문 헌	208
부 록	222
ABSTRACT	228

표 목 차

[표 1-1] 국내 외국인 유학생 체류 현황	3
[표 2-1] 양국의 초·중등학교 국어과 교육과정 영역	30
[표 2-2] 양국의 고등학교 국어과 교육과정 영역	31
[표 2-3] 한국어능력시험(TOPIK) 작문 문항 및 채점 기준	41
[표 2-4] 쓰기 지식(Tribble, 2003)	44
[표 2-5] 내용 지식의 목록(최은지, 2009a:233-236)	49
[표 2-6] 논리적 설득과 수사적 설득(이은희,2011:11)	54
[표 2-7] 쓰기 교육의 접근 방법(강승혜, 2002)	56
[표 2-8] 장르에 대한 관점 (Hyland, 2004)	60
[표 3-1] 쓰기 텍스트 분석 기준 및 분석 요소	69
[표 3-2] 한국인 쓰기 텍스트에 나타난 인물 분석	71
[표 3-3] 한국인 쓰기 텍스트의 서론 도입 방법 분석 결과	76
[표 3-4] 한국인 쓰기 텍스트의 의견 간 논거 유형별 사용 비교	82
[표 3-5] 한국인 쓰기 텍스트의 결론 양상	86
[표 3-6] 한국인 쓰기 텍스트의 제목 양상	90
[표 3-7] 중국인 쓰기 텍스트에 나타난 인물 분석	102
[표 3-8] 중국인 쓰기 텍스트의 서론 도입 방법 분석 결과	109
[표 3-9] 중국인 쓰기 텍스트의 의견 간 논거 유형별 사용 비교	112
[표 3-10] 중국인 쓰기 텍스트의 결론 양상	115
[표 3-11] 중국인 쓰기 텍스트의 제목 양상	119
[표 3-12] 한국인과 중국인의 쓰기 텍스트에 나타난 내용 지식의 인물 ·	135
[표 3-13] 한국인과 중국인의 쓰기 텍스트 서론 도입 방법 비교	138
[표 3-14] 한국인 쓰기 텍스트의 의견 간 논거 유형별 사용 비교	139
[표 3-15] 중국인 쓰기 텍스트의 의견 간 논거 유형별 사용 비교	139
[표 3-16] 한국인과 중국인의 쓰기 텍스트에 나타난 결론 양상 비교	141
[표 3-17] 형태 · 통사적 지식의 특징	144
[표 3-18] 어휘 · 어휘적 지식의 특징	144
[표 3-19] 한국의 고등학교 『화법과 작문』 교과서 종류	146
[표 3-20] 한국과 중국의 고등학교 작문 교과서 분석 기준	148

[표 3-21] 한국과 중국의 고등학교 작문 교과서 단원 구성 방식	150
[표 3-22] 한국과 중국의 고등학교 작문 교과서 단원 구성 체제	151
[표 3-23] 한국의 『화법과 작문』 학습활동 유형	158
[표 3-24] 중국의 『写作与修改』 학습활동 유형	159
[표 3-25] 한국의 고등학교 『국어1』 텍스트 목록	162
[표 3-26] 한국의 고등학교 『국어2』 텍스트 목록	162
[표 3-27] 중국의 고등학교 『语文1』 ~ 『语文5』 읽기 텍스트 목록 ·	163
[표 4-1] 학문 목적 쓰기의 원리	175
[표 4-2] 학문 목적 쓰기의 과정과 방법	176
[표 4-3] 학문 목적 쓰기의 실제	178
[표 4-4] 학문 목적 쓰기의 내용 지식 요소	182
[표 4-5] 학문 목적 쓰기의 맥락 지식 요소	184
[표 4-6] 학문 목적 쓰기의 쓰기 과정 지식 요소	187
[표 4-7] 학문 목적의 쓰기 기술 유형	190
[표 4-8] 교양국어 및 학문 목적 쓰기 교재의 텍스트 유형	192
[표 4-9] 학문 목적 쓰기의 텍스트 유형 및 텍스트 종류	193
[표 4-10] 학문 목적 쓰기의 언어 체계 지식 요소	195
[표 4-11] 문어와 구어의 연결어미	197
[표 4-12] 학문 목적 쓰기의 담화표지 예시	198
[표 4-13] 학문 목적 쓰기에 필요한 지식 요소	201

그 립 목 차

[그림 1-1] 학문 목적 한국어 교육과정 분류(형재연,2015:399)	12
[그림 2-1] 새롭게 정의된 대조 수사학에 영향을 준 요소들	25
[그림 2-2] 의사소통 언어 능력을 구성하는 요소(Bachman, 1990:85)	39
[그림 2-3] Bachman&Palmer(1996)의 언어 능력 모델	40
[그림 2-4] 과정 중심의 쓰기 과정	57
[그림 2-5] 쓰기 단계의 순환(Tribble,2003:65)	58
[그림 3-1] 중국의 고등학교 어문 교육과정	147
[그림 3-2] 중국의 『写作与修改』에 제시된 글의 유형	153
[그림 4-1] 중국인 유학생의 교육 단계에 따른 교육 환경 변화	168
[그림 4-2] 중국인 학부생을 대상으로 한 쓰기 교육 내용의 구성 방향 ...	173

I. 서 론

1.1 연구의 필요성 및 목적

본고는 대학에 입학한 중국인 유학생을 대상으로 사회적 및 문화적 배경에 따라 쓰기 텍스트의 영향을 준다는 대조수사학 이론의 관점을 전제하여 한국과 중국의 쓰기 텍스트와 양국의 교과서 분석을 통해 중국인 유학생을 위한 학문 목적 쓰기 교육 내용을 설계하는 데 목적이 있다.

국내 대학에 입학하는 학문 목적 학습자들은 꾸준히 증가하는 추세이다. 대학에 진학한 학생들의 대부분은 한국 대학 입학에 필요한 한국어 실력을 갖추고, 한국 생활에 적응하기 위해서 한국 대학에서 운영하는 한국어 어학당(또는 어학원)을 6개월~1년 정도 다닌 경험을 가지고 있다(서영인 외, 2012). 그러나 일반 목적의 한국어와 학문 목적의 한국어는 그 유형과 목적이 다르기 때문에 학습자들이 대학에 진학 후 어려움을 겪고 있으며, 대학 내에서도 외국인 유학생의 학업 부진에 대한 문제가 제기되고 있다. 이것은 비단 일부 대학의 유학생에게만 국한되는 문제가 아니다. 국내 대학에 진학한 대다수의 유학생들이 ‘보이지 않는 존재’로 놓여 있는 상황이다.

외국인 유학생이 대학 내에서 사각지대에 놓이게 된 원인은 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫 번째는 외국인 유학생에 대한 교육 정책의 측면에서 비롯되었다고 볼 수 있다. 현재 정부에서는 국내 대학의 입학 기준을 한국어능력시험(TOPIK) 3급 이상, 졸업을 위해서는 4급 이상의 한국어능력시험 성적을 취득해야 한다. 이러한 기준으로 인해 외국인 학습자가 대학 교육을 위해 필요한 한국어 수준을 갖추지 않아도 대학에 입학할 수 있게 되었고, 일부 대학의 경우 국내 학령 인구 감소로 인해 줄어든 한국인 대학생의 수를 정책적으로 규정한 최소한의 한국어 능력만 갖춘 외국인 유학생으로 대체하는 경우도 볼 수 있다. 이렇게 외국인 유학생을 무분별하게 유치하고 이들의 교육에 대한 관리 감독이 제대로 이루어지지 않음으로써 학업 부진이라는 결과가 나타나게 되었다. 현재의 정책 방향이 변화하지 않는다면 국내의 이러

한 현상은 장기간 지속될 것으로 예상된다.

또 다른 원인은 ‘대학 내의 학문 목적 한국어교육’이 제대로 이루어지지 못하고 있다는 데서 찾아볼 수 있다. 최소 입학 기준만 충족한 채 대학에 입학한 외국인 유학생은 대학에서 수학할 만한 한국어 능력을 갖추지 못했기에 학업 부진이라는 문제를 낳고 있다. 정부의 유학생 관리 지침에 따르면 유학생(교환학생 제외)이 ‘교양 한국어’¹⁾를 이수할 경우에 학점으로 인정하지 않기 때문에 정규학위 과정에 등록한 유학생이 한국어 능력을 향상시키기 위해서는 값비싼 학비를 내고 어학원 등을 별도로 다녀야 한다. 그 결과 대부분의 유학생은 학비와 시간 부담으로 어학원을 다니지 않고 있으며 시간이 지남에 따라 생활 한국어 능력은 늘고 있지만, 대학에서 실제 수업을 따라가는데 필요한 ‘학문 목적의 한국어 능력’을 갖추지 못한 채 학업 부진이 지속화되는 상태에 이르렀다. 이에 대학들은 유학생들의 한국어 능력의 부족이라는 ‘현실’적인 문제를 해결하기 위하여 학문 목적의 한국어가 아닌 외국인 유학생의 ‘한국어 능력’을 기르기 위한 강좌를 개설하고 있는 실정이다(박석준, 2008;서영인 외, 2012;형재연, 2015).²⁾

학문 목적 학습자들의 학업 부진에 대한 문제가 대두됨에 따라 많은 연구자들이 학문 목적 학습자에 대한 연구 결과물들을 쏟아내기 시작했다. 그럼에도 불구하고 아직까지 눈에 띄는 교육적 효과를 거두지 못하고 있다. 이토록 많은 연구들이 있음에도 불구하고 지금까지 실효성을 얻지 못하는 것은 대부분의 연구자들이 학문 목적 학습자를 ‘외국인 유학생’이라는 포괄적인 관점으로 바라볼 뿐 학습자의 모어, 학습 경험과 배경, 연령, 문화적 차이 등과 같은 학습자 변인을 고려하지 않았고, 또한 학문 목적 학습자를 대상으로 하는

1) ‘교양 한국어’는 대학 내에 교양 과정의 학문 목적 한국어를 지칭하는 것이 아니다. 대학 내의 교육과정인 아닌 대학의 부설기관인 한국어교육센터에서 진행되는 한국어 수업을 수강한 후 학점으로 인정받는 경우가 있다. 이러한 경우 외에도 외국인 유학생이 어학 기관을 거치지 않고 바로 대학에 입학하여 모든 과목을 일반 목적의 한국어 수업으로 대체하는 것을 학점으로 인정하는 것을 ‘교양 한국어’로 본다.

2) H.D.Brown(2008;154)은 미국의 경우 이민을 온 많은 자녀들이 초, 중학교에 배치되어 비교적 이른 시기에 ESL 상황에 놓여 있으나 실제 이들이 대학에 진학하였을 때 사회에서 필요한 기본적인 의사소통 기술(BICS)은 습득하였으나 대학 프로그램을 학습해 나가는 데 필요한 인지적 학문적 언어 능숙도(CALP)는 습득하지 못하였다고 하였다. Brown의 지적과 같이 미국의 ESL 상황은 매우 긴시간동안 ESL상황에 놓여 있던 학습자임에도 문제가 발생하였는데, 한국에 온 유학생의 경우 단시간에 한국어를 학습한 후 대학에 진학할 경우 당연히 문제가 생길 수밖에 없다는 것을 시사한다.

교육이 대학 입학 전인지, 대학 입학 후인지를 규정하지 않는 식으로 학습자의 상황과 학습 단계가 명확하게 고려되지 않았기 때문에 볼 수 있다.

본고에서는 한국의 대학교에서 수학하고 있는 중국인 유학생을 대상으로 이들의 모어와 학습경험, 사회·문화적 차이점을 반영하여 학문 목적의 쓰기 교육 내용 체계를 설계하고자 한다. 학습자 대상을 중국인 유학생으로 설정한 이유는 학습자의 사회·문화적 특성 간의 차이를 밝히려면 학습자 대상을 좁혀야 밀도 있는 연구를 진행할 수 있는데, 현재 국내 외국인 유학생 중에서 중국인이 가장 많은 비중을 차지하기 때문이다.

연 도	2014년	2015년	2016년	2017년	2018년	2019년
합 계	86,410	96,357	115,927	135,087	160,671	167,757
유 학 (D-2)	61,257	66,334	76,040	86,875	102,690	108,976
한국어연수 (D-4-1)	25,138	30,017	39,873	48,208	57,971	58,769
외국어연수 (D-4-7)	15	6	14	4	10	12

[표 1-1] 국내 외국인 유학생 체류 현황 (2019.07. 현재, 단위 : 명)

[표1-1]은 법무부 자료(2019)의 “외국인 유학생 체류 현황”이다. 2019년 유학생(D-2) 수는 108,976명이다. 그 중 유학생 비자(D-2)를 가진 중국인은 58,614명으로 학위 과정의 유학생 중 가장 많은 비율을 차지하고 있다. 또한 본 연구의 직접적 연구 대상은 아니지만, 한국어 연수생(D-4-1)도 중국인이 9,880명으로 가장 많은데, 이들은 대부분의 대학 진학을 염두에 두고 있는 학문 목적 학습자들이다. 따라서 추후에도 대학에 진학할 중국인 유학생의 수는 지속적으로 증가할 것으로 예상된다.

중국의 지속적인 경제력 성장은 미국, 영국, 호주 등 서구 국가에 비해서 지리적으로 가깝고 유학비용이 비교적 저렴하다는 점을 더 이상 장점이 되지 못하도록 함에 따라 중국인 유학생 유치를 위해서는 국내 대학, 그리고 해당 대학의 경쟁력을 제고해야 할 것으로 본다(서정목, 2014). 이러한 맥락에서 국내 대학에 진학한 중국인 유학생을 위한 체계적인 교육 내용에 대한 설계

는 매우 시급한 상황이다. 중국인 유학생을 대상으로 한 체계적인 맞춤형 교육이 이루어진다면 중국인 유학생의 학업 성취도 향상을 통한 성공적인 유학을 유도할 수 있을 것이다.

중국인 유학생들의 학습 능력 향상을 위해서는 우선 중국인 학습자가 어려워하는 부분이 무엇인지 검토할 필요가 있다. 학문 목적 학습자의 경우 대학 수학에서 다양한 언어 기술 등 중에서 무엇보다도 쓰기 기술이 필요하다는 요구를 살펴볼 수 있다(김정숙, 2000;이은희·박새암, 2008;박선옥, 2009;노정은, 2015). 중국인 유학생을 대상으로 한 설문조사에서도 역시 쓰기에 대한 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다(배운경 외, 2011;유해준, 2015).

여러 선행연구에서 밝혀졌듯이 외국인 유학생들을 대상으로 한 대학 쓰기 교육에 대한 필요성은 대두되고 있다. 의사소통 중심의 일반적인 한국어 교육과정을 이수하고 대학에 입학한 유학생의 경우 학문 목적의 쓰기에 대한 지식을 갖추지 못하였다는 연구자들의 견해가 있다(이수정, 2011; 김정숙, 2015).³⁾ 쓰기 과정의 특성에 있어 한국 대학의 담화 공동체 양식과 사회·문화적 관습의 표현이 익숙하지 않은 제2언어(Second Language, L2)로서의 외국인 학습자에게는 의미를 구성하는 쓰기 행위는 어려운 과제가 될 수밖에 없다. 따라서 한국의 대학에 입학한 외국인 유학생들이 한국인 교수자인 독자를 설득할 수 있도록 한국의 학술적 담론이 지닌 특성을 인식할 필요가 있다.

대학의 교양국어 강좌는 다양한 학문 목적의 쓰기 과제를 수행하면서 전공 학문이 지닌 담화 공동체로서의 특성을 이해하고 이에 진입하기 위한 기초를 닦기 위해 설치되었다. 그리고 이는 대학의 신입생이라면 내국인이든 외국인 이든 모두 수강을 해야 하는 교양 필수 과목의 성격을 지니고 있다. 현재 많은 대학에서 교양국어 강좌를 내국인과 외국인 대상으로 분리해서 개설하고 있는 추세이며 이들 강좌는 성격에서 차이를 보이고 있다. 외국인을 대상으로 개설된 교양국어 강좌에서의 쓰기 교육은 학술적 쓰기 양식보다는 언어적 표현이나 한국어 숙달도에 비중을 두고 있다. 교양국어의 목적과 전공에 진입한

3) 여기서 말하는 문어 텍스트 작성 능력은 보고서의 양식에서 볼 수 있는 문제 제기와 해결 방안 또는 본문의 삼단 구성 능력, 적절한 한자 어휘, 문어적 관용 표현 사용 능력, 단락마다 필요한 내용을 적절한 분량으로 생성, 조정하는 능력이다.

이후의 상황을 고려한다면 외국인 학습자들의 경우에도 단순히 한국어 문장 표현과 관련된 지식보다는 학술 담화 공동체의 요구와 학문적 담론과 관련된 쓰기 지식의 차이를 인식하는 데 중점을 두고 교육이 이루어져야 할 것이다.

한국인 독자의 입장에서 외국인 유학생이 제출한 글을 보면 표현이 어색하지만 오류를 분석할 수 없는 내용이 자주 발견된다.⁴⁾ 이런 상황을 본다면 단순히 외국인 학습자들의 쓰기 문제를 학습자의 언어능력의 부족으로만 간주할 것이 아니라 학습자의 쓰기 능력이 어떤 것에 영향을 받았는지에 대한 다각적인 접근이 필요하다.⁵⁾

언어 사용은 문화적 및 사회적 환경에 따라 결정되는 것이므로 쓰기는 문화에 따라 다양한 모습을 보일 수 있다. 따라서 외국인 학습자들의 경우, 모국의 쓰기 교육 내용이 학습자의 쓰기 지식에 영향을 미칠 수 있다. 한국과 중국은 사회·문화적 배경과 환경의 차이로 인해 쓰기 교육 내용에 간극이 존재하며 이를 어떻게 교육적으로 해소할 수 있을지 그 방향을 모색하려는 입장에서 연구를 전개하고자 한다.

1.2 선행연구 검토

작문 교육에 대해서 지금까지 많은 논의가 있어 왔다. 본 연구에서는 그동안의 선행연구를 세 가지로 측면에서 살펴보고자 한다. 첫 번째는 국내 대학의 교양국어 강좌의 성격과 특징에 대한 연구이다. 교양국어에 대한 교육의 흐름과 방향을 파악해야 외국인 유학생을 대상으로 한 교양국어 교육과의 비

4) 제2언어 학습자에게 흔히 나타나는 문법적, 어휘적 오류를 일으키는 것을 가리키는 것이 아니다. 어휘, 문법, 발음 등에서만 모어의 간섭현상이 일어나는 것이 아니라 쓰기 방식에도 모국의 문화 간섭이 존재하기 때문에 제2언어(한국어)에 능통한 학습자일지라도 담화 공동체의 담화 구성 방식에 알맞은 글을 작성하는 데에는 어려움을 느낀다.

5) 학습자가 생성한 글에서 발생하는 오류의 원인 중 하나인 문화적 개념은 학습자가 배우는 방식과 교사가 가르치는 방식에 영향을 준다. 언어 사용의 사회·문화적 기준은 모국어의 사회화 과정 동안 습득되기 때문에, 성인 학습자를 원어민같이 또는 것처럼 말하도록 가르치는 것이 성공적인 결과를 가져오지는 않는 것 같다(Saville-Troike, 1989: 26). 따라서 교사는 학습자의 모국 문화가 어떻게 작용하고, 그것이 학습자의 학습 능력에 어떤 영향을 주는지에 대한 지식을 키울 필요가 있다. 예를 들어, 왜 어떤 학생은 자료를 이해하려고 하는 대신 전체를 외우는가, 혹은 어떤 사람들은 교사의 설명이 더 필요함에도 불구하고 결코 질문을 하지 않는가? 등이다(Marianne Celce-Murcia, 2008: 471).

교가 가능하기 때문이다. 두 번째는 학문 목적의 한국어 쓰기 교육 연구를 살펴본다. 마지막으로 학문 목적 학습자 중에서 중국인 학습자를 대상으로 하는 쓰기 교육 연구들로 분류하고, 그 중에서 대조 수사학을 기반으로 한 작문 연구를 중점적으로 검토하였다.⁶⁾

국내 대학의 작문 교육 과목인 ‘교양국어7)’의 목적에 대한 여러 견해가 있다. 첫 번째 관점은 대학 작문 교육의 목표는 학술적 글쓰기 교육이라고 보는 것이다. 두 번째 관점은 글쓰기를 통해 개인의 자기 탐색을 하는 표현주의의 입장으로 자기 성찰을 중요하게 생각하는 것이다. 세 번째 관점은 대학 글쓰기 교육을 인문학적 사고의 학습으로 보는 것이다(정희모, 2015).

이진남(2008)에서는 교양국어는 ‘글쓰기’라는 전통적인 관점에서 2000년대 이후에 점차 비판적인 사고와 종합적 커뮤니케이션 능력을 향상시키는 데 목적을 두는 방식으로 변모하여 왔으며, 학술적 수준의 세미나로의 방향을 지향해야 할 것이지만 현재 우리나라의 대학 실정에서는 도입하기 어려운 것으로 보았다. 그러나 현재 대학 글쓰기 교육의 목표는 일차적으로 신입생 글쓰기 교육을 통해 전공 글쓰기에 도움이 되고자 하는 것이며 대학 글쓰기 교육의 주된 목표는 학술적 글쓰기 교육이라고 보는 연구자들의 경향이 우세하다(김옥영, 2011;박정하, 2012;나은미, 2014;정희모, 2015).

대학에서의 쓰기의 성격은 ‘학술적’ 쓰기로 규정할 수 있다. 그러나 대학 쓰기 교육에서 선행연구에서는 관습적으로 ‘학술적 쓰기’라는 어휘를 쓰고 있지만 그 개념이 학자들마다 차이가 있으며 학술적 쓰기가 무엇인지 명확하게 개념을 규정하는 것은 쉬운 일이 아니다.

학술적 쓰기에 대한 사전적 정의를 살펴보면 다음과 같다. ‘학술(學術)’은

6) 대조 수사학(contrastive rhetoric)은 제2언어 필자들이 작문에서 직면하는 문제를 확인하고, 제1언어에 대한 수사적인 전략과 관련하여 이들을 해명하려는 연구 영역이다(Connor,1996:5).

7) 이 과목의 명칭은 “글쓰기, 작문, 국어작문, 논술, 논리적 글쓰기, 논리적 사고와 비판, 창의적 사고와 글쓰기, 국어와 작문, 사고와 표현, 생각과 표현, 지성과 글, 실용작문, 문장작법, 우리말의 이해와 표현, 글쓰기의 이론과 실제, 작문의 이론과 실제, 국어작문의 이론과 실제, 글과 삶, 삶과 글, 삶과 글쓰기, 글쓰기와 삶, 국어와 문장, 문장의 이해와 표현, 문장의 이해와 실제, 창의적 글쓰기, 대학인의 글쓰기, 현대인의 글쓰기, 전공 글쓰기, 기술보고서작법, 경찰작문, 한국맞춤법의 이론과 실제”(이진남, 2008 재인용) 등 다양하게 사용되는데 이 ‘교양국어’에 대해서도 국어교육에 국한되는 제한적인 용어라는 비판도 있지만 이은희 외(2008)에서와 같이 본고에서도 기존의 일반적인 용어법에 따라 ‘교양국어’라는 용어를 쓰기로 한다.

“학문과 기술을 아울러 이르는 말”이거나 “학문의 방법이나 이론”으로, 학술적(學術的)은 “학술에 관한, 또는 그런 것”이다. 이러한 사전적 정의를 토대로 한다면 학술적 쓰기는 ‘학문의 방법이나 이론에 입각한 쓰기’라고 할 수 있다.

원만희(2005:123-129)는 “학술적인 글이란 어떤 주장이나 견해를 적절한 근거들과 함께 제시함으로써 그것의 옳음을 객관적으로 밝히려는 글”이라고 정의하고 있다. 여기서 학술적 쓰기는 비판적 사고 및 반성적 사고에 기반한 쓰기이며, “기존의 텍스트나 정보에 대한 올바른 분석과 평가, 그리고 이해가 필수적”인 행위로 규정한다.

손동현 외(2007:40)는 “학술적 쓰기는 말 그대로 학술적인 글을 쓰는 방법을 체계적으로 가르치는 교과목”이라고 하였다. 학술적인 글의 유형은 학술 논문이 대표적인 경우이기는 하지만 학술적인 글에는 다양한 형식과 특징을 지닌 글들이 존재한다고 하였다. 합리적인 근거를 바탕으로 하여 어떤 주장이나 견해가 옳다는 것을 객관적으로 입증하는 글이라면 형식에 관계없이 ‘학술적인 글’이라고 하였다. 학술적인 글쓰기가 여타 창작 글쓰기와 구별되는 특징 중 하나가 객관적인 입증이기 때문이라고 하였다. 학술적인 글에는 학술 논문, 연구 및 실험 보고서, 평론 등이 포함된다고 하였다. 이런 글쓰기 요소들은 대학에서 상당 부분 다루는 학술적인 내용과 형식을 포괄한다고 볼 수 있다. 다시 말해 문제의식을 가지고 주장과 근거를 세우며 서론, 본론, 결론의 형식에 맞는 글을 써야 한다는 것이다(정희모, 2015). 이인영(2011:495)은 학술적인 글은 어떤 주장이나 견해를 합리적이고 정당한 근거에 기초하여 객관적으로 입증해낸 것을 말한다고 하였다. 그러므로 학술적 쓰기에서는 학술 자료에 대한 깊이 있는 탐색과 논리적인 입증이 뒷받침되어야 하며, 해당 학문 담화 공동체의 관습과 규약에 따른 작성이 필수적이다. 또한 어문규정의 준수는 글쓰기의 필수 요건이기는 하지만 그것만으로는 학술적 글쓰기가 성립하지 않는다고 하였다.

이지양(2009), 정희모(2014)에서는 대학의 작문 교육의 목표는 단순히 쓰기 기술만을 가르치는 것이 아니라 학문적 담화 공동체의 구성원으로서 사고하고 소통하는 방식을 가르치는 것이어야 한다고 하였다. 학생들이 특정한 담

화 공동체의 일원으로 참여하기 위해서는 무엇보다 자신의 해당 담화 공동체의 사회적 목적에 기반을 둔 사고방식과 소통 양식을 익힐 필요가 있다. 그러나 교양국어에서 대학의 학문 공동체를 단일하게 상정하는 것은 불가능하다. 대학은 다양한 담화 공동체로 나뉘어져 있으며, 수많은 학술 체계와 담화 체계가 복잡하게 뒤섞인 공동체를 형성하고 있기 때문이다. 일상적인 담화를 넘어서 사회적 목적에 기반을 둔 자신의 전공에서 사용하는 담화 속으로 진입하면 개별적인 가치 체계와 관습이 있고, 이에 해당하는 학습자들은 자신이 속한 학술 담화 공동체의 목적에 맞게 문식성과 의사소통 능력을 기를 수 있어야 한다.

주민재(2015:127)에서는 학문의 사전적 정의에 대해 일반적인 것이 아닌 특정한 어느 학문일 수밖에 없으며 결국 학술적 쓰기는 ‘특정한 학문의 영역에서 인정되는 방법이나 이론에 바탕을 둔 쓰기’이고, 이는 요즘 일부 연구자들이 관심을 보이는 ‘전공영역의 쓰기(writing across curriculum:WAC)’개념과 그 맥락을 같이 한다고 제시하고 있다.

이운빈(2016)에서는 학술적 쓰기의 개념을 쓰기 주체(누가 쓰는가), 쓰기 영역(담화 공동체), 쓰기 유형(장르)의 세 측면에서 논의하였다. 쓰기 주체의 다양성은 학계에 소속된 학자들뿐만 아니라 학술적 논제에 대해 글을 쓰는 대학생들도 ‘학술적 쓰기’의 주체가 될 수 있으며, 쓰기 영역인 담화 공동체는 전공 영역뿐만 아니라 그 하위 층위에 있는 세부 영역들 또한 변별되는 담화 관습을 가진 담화 공동체로 기능을 할 수 있다고 하였다. 쓰기 유형은 쓰기 영역에 따라 존재하는 다양한 쓰기 유형의 스펙트럼이 있으며, 쓰기 유형에 따라 의사소통 목적과 양식이 각기 다르다고 하였다. 학술적 쓰기의 ‘공통성’에 대한 규정은 이를 규정하는 특정한 대학 쓰기 교육 단위의 교육 목적 및 그것이 적용되는 ‘다양성’의 범위를 확정한 상태에서 이루어질 필요가 있다고 하였다.

위의 연구자들이 정의한 학술적 쓰기는 논자에 따라 다양하게 사용된다. 다시 말해 학술적 쓰기는 ‘대학’이라는 담론 공동체 안에서 학습자의 논증, 독창성, 유창성, 재구성 등의 능력을 활용하여 자신의 생각을 논리적으로 제시할 수 있는 쓰기 방식으로 규정할 수 있다.

학술적 쓰기 개념이 이렇게 정리된다면, 결국 대학 쓰기 교육에는 학생들에게 쓰기가 대학 과정의 학습에 필요한 논리적, 비판적 사고력을 증진시키는 가장 효과적 수단이며 대학이라는 담화 공동체에서 통용되는 공통적인 진술 방식에 대한 충분한 이해가 필요하다는 사고가 전제되어 있음을 발견할 수 있다. 다시 말해, 각각의 전공분야마다 다양하게 적용되는 규약들에 적용할 수 있는 적응 능력을 배양하는 것이라고 할 수 있다.

지금까지 국내 대학의 ‘교양국어’ 교육에 대한 연구 경향성을 살펴보았다. 다음으로 국내 대학에서 외국인을 대상으로 하는 학문 목적 쓰기 교육의 연구 경향에 대해 살펴보고자 한다.

2000년대 이후 대학 진학을 목적으로 한국어를 배우는 외국인 학습자들의 수요가 늘어나면서 많은 학습자들이 학문 목적의 쓰기 교육을 받고 있다. 더불어 한국어 교육 분야에서도 학문 목적과 관련된 연구가 활발히 진행되고 있다. 해마다 학문 목적과 관련된 연구는 대상과 내용이 더욱 세분화되고 심화되는 것을 알 수 있다.

학문 목적 학습자를 대상으로 한 쓰기 교육의 초기 연구에는 김인규(2003), 용재은(2004), 진대연(2005), 이준호(2005), 김정숙(2007), 이현국(2007), 윤경숙(2007), 김정미(2007), 신필여(2008), 목계연(2008), 김선영(2008), 강현자(2009), 박선옥(2009), 박새암(2009) 등이 있다.

2010년부터 2020년까지 학문 목적 쓰기와 관련된 연구는 740편⁸⁾에 이르고 있는데 대학(원)에 진학하려는 한국어 학습자의 수가 꾸준히 증가하는 현황을 고려해 보면 이 분야의 논문 역시 증가할 것으로 기대할 수 있다. 특히 읽기나 쓰기 능력은 성공적인 대학 수학 능력과도 관련이 있음을 감안한다면 좀더 구체적이고 실제적인 쓰기 관련 연구가 이루어져야 할 것이다.

한국어 교육에서의 쓰기 교육의 경향에 대해 강현화(2010)는 “2000년대의 쓰기 교육의 방향은 교육 원리나 학문적 교수 학습 방안보다는 교육 대상별

8) 2010년부터 2020년 6월까지 학술지와 학위 논문 중 ‘학문 목적 쓰기’에 관련된 연구만을 한정한다. 학술 연구 정보서비스(RISS), 한국학술정보(KSTUDY)의 검색을 활용하여 ‘학문 목적 쓰기, 학술적 글쓰기, 외국인 유학생 대학 글쓰기, 교양 한국어, 보고서, 논문, 리포트’등의 주제어를 포함한 결과이다.

효과적인 쓰기 제안, 언어권별 쓰기 오류 분석 및 피드백을 통한 쓰기 향상, 쓰기 전략, 타 기능 영역과의 통합 교육 등으로 세분화되는 양상을 보인다고 하였다. 특히 언어권별 쓰기 양상 및 과정중심 쓰기, 학문 목적 쓰기의 세 분야가 전체 연구의 50%가 넘는 비율을 차지한다”고 하였다. 즉, 언어권별 대조 분석적 관점을 견지하면서도 작문지도, 과정중심 쓰기, 학문 목적 쓰기 연구, 쓰기 오류 분석, 텍스트 결속성 분석 등에 관한 연구가 진행되고 있다.

학문 목적 한국어 쓰기에 관한 연구 경향을 살펴보면 “쓰기 교육 방안 > 사용 양상 > 텍스트” 등의 순으로 연구 결과물이 나와 있다.⁹⁾ 그 간의 연구들은 학문 목적 쓰기 교육 방안에 치중되었으며 상대적으로 쓰기 교육 내용에 초점을 둔 연구는 아직 미비한 실정이라는 것을 알 수 있다. 그러나 교육은 목적(목표)과 내용(실질 또는 실체), 이를 잘 전달하기 위한 방법, 평가의 측면을 함께 고려해 설계되며(H.H Stern, 1995), 방법은 목적과 내용에 따라 달라질 수 있다. 앞서 언급하였다시피 지금까지 쓰기와 관련된 선행연구들은 학습자의 쓰기 결과물을 통해 교육 방법을 논의하는 데 중심에 두었음을 알 수 있다.

현재까지 쓰기의 내용을 다룬 연구는 다른 쓰기 주제에 비해 많지 않은데, 박새암(2009)의 연구에서는 외국인 유학생을 위한 쓰기 교육 방안을 제안하기 위해 대학 교양국어 교재를 분석하여 학문 목적 쓰기 교육의 방향을 설정하였다. 이 연구는 학문 목적 학습자가 도달해야 하는 목표점이 내국인 대학생과 같은 수준이라는 점을 명확하게 제시하였으며, 대학 내 유학생을 대상으로 하는 글쓰기 교육에 있어 체계적인 방향성을 제시하였다는 데 의의가 있다. 강현자(2009)에서도 학문 목적 학습자들을 위한 쓰기 교육의 최종 목적은 학문 목적인 담화 공동체가 요구하는 글을 쓸 수 있는 데에 둔다고 하였으며 이를 위해서 인문 사회 계열의 강좌에서 사용하는 교재를 분석하고 비교, 대조, 분류, 분석, 예시 등의 기능이 가진 표현을 골라 이를 교육하는 방안을 제안하였다.

9) 손다정·장미정(2013)은 학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구의 주제별 현황에 대한 연구를 진행하였다. 분석 대상은 학위 논문과 학술지 총83편이며, “요구 조사, 교육 과정, 교재, 교육 방안, 전략, 텍스트, 사용 양상, 평가, 학습자”로 구분하여 분류하였다. 그 결과 교육 방안에 대한 연구가 25편으로 가장 많았고, 사용 양상은 17편, 텍스트는 14편, 평가 8편, 교재 및 전략 각7편, 요구 조사 및 교육 과정 각2편, 학습자 1편 순으로 나타났다.

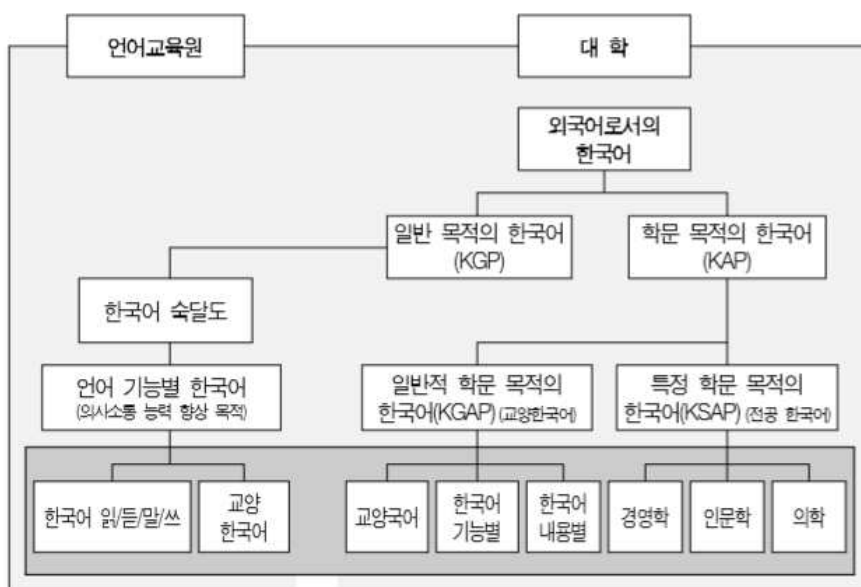
한편 김지영·김정숙(2015:14)의 연구에서는 대학의 교양국어 과목의 목표가 내국인을 대상으로 하는 쓰기의 목표와 외국인을 대상으로 하는 쓰기의 목표는 본질적으로 동일하게 설정되어야 한다고 본다. 단, 교육 내용을 선정하고 교육 방법을 결정하는 데에 있어 외국인 유학생이라는 특성을 고려하면 되는 것이라고 한국어 쓰기 과목의 개발 방향에 대해 제시하고 있다. 이 연구 외에도 학문 목적 한국어 글쓰기(교양국어)와 관련된 연구들에서 “내국인 대학생을 대상으로 하는 쓰기 과목의 목표와 동일하게 설정되어야 한다”는 것이 일반적인 경향으로 나타난다.

그렇지만 내국인과 외국인의 목표를 동일하게 설정하더라도 ‘외국인 유학생’이라는 특성만을 고려한다고 열어두기에는 그 유형과 범위에 대한 변인 요소가 다양하다. 또한 외국인 유학생이라는 특성에 대해 제한선 없이 글쓰기 교육 방법적인 측면을 내국인 대학생의 강좌와 같게 설정을 한다고 하여도 외국인 학습자라는 특성이 고려된 교육 목표와 내용이 담기지 않는다면 교육적 효과를 기대하기 힘들 것이다.¹⁰⁾ 지금까지의 학문 목적의 외국인 학습자를 대상으로 하는 글쓰기 교육과 관련된 많은 선행연구들에서는 교양 한국어(KGAP)와 전공 한국어(KSAP)의 학문적 경계가 명시적으로 드러나지 않았다.¹¹⁾ 즉, 학문 목적 학습자를 대상으로 하는 한국어 교육에서 논의하는 ‘학문 목적 한국어 글쓰기’와 ‘학술적 글쓰기’의 외연은 다르지만 이에 대한 교육적 차이는 반영되어 있지 않다는 것을 말한다. 김남미(2012)는 한국어 교육의 학문 목적 쓰기의 연구에서 이러한 이유를 대학 교육 현장 자체가 가지

10) 글을 쓸 때에는 모국어로 작문을 하는 필자와 모국어가 아닌 언어로 작문을 하는 필자의 차이가 있다. 김희용(2015:443)에 따르면 먼저 과제 환경을 적절하게 구성해내기 위한 과정이 다른데 대학 신입생들은 모두 대학이라는 학술적 공간에 적응해 나가야 한다. 외국인 신입생의 경우에는 한국 사회 고유의 문화, 언어적 맥락에 적응해야 하는 과정이 추가적으로 필요하기 때문에 내국인에 비해 과제에 대한 부담을 더욱 느끼게 되는 것이다(정희모, 2008:354재인용). 또 머릿속에 있는 생각들을 사용 가능한 문어로 옮겨내는 작성과정에서도 차이가 발견된다. 이 과정에서 외국인 필자는 내국인 필자와 마찬가지로 사유를 구체적인 문어로 ‘번역’해야 할 뿐 아니라, 자신의 모국어를 한국어로 ‘번역’해야 하기 때문에, 인지적 부담은 한 단계 늘어날 수밖에 없다.

11) 민현식(2008)에 따르면 학문 목적 한국어 교육에서 일반 목적 한국어는 일반 학문 목적 한국어(교양 한국어, KGAP), 특수 학문 목적 한국어(전공 한국어, KSAP)로 이어지는 위계 관계가 교수요목 차원에서 구축되어야 한다고 하였다. 본고에서는 형재연(2015)에서와 같이 민현식(2008)의 제안에 따라 일반적 학문 목적의 한국어(KGAP)은 ‘교양 한국어’로 특정 학문 목적의 한국어(KSAP)는 ‘전공 한국어’로 칭하고자 한다.

는 특성 때문이라고 지적하고 있다.¹²⁾대학의 ‘교양국어’ 강좌를 들여다보면, 외국인 유학생만을 분리하여 강좌를 개설한 학교들이 많다. 그러나 현실적으로 외국인 학습자 군의 특성에 대한 고려는 교육과정 안에 반영되지 않는다. 하지만 학습자 집단의 특성을 고려하지 않은 채 교육이 이루어진다면 그 효과를 기대하기 힘들 것이다. 따라서 선행연구들에서 한 발 더 나아가 학습자 집단을 분류하고 글쓰기 학습 단계에 대한 비계(scaffolding)를 설정하여 다음 단계로 이어나갈 수 있도록 설계해야 할 필요성이 제기된다. 교양 한국어(KGAP)와 전공 한국어(KSAP)의 교육과정은 아래 [그림 1-1]을 참고한다.



[그림 1-1] 학문 목적 한국어 교육과정 분류(형재연,2015:399)

외국인 유학생을 대상으로 하는 학술적 글쓰기(전공 한국어, KSAP)에 대한 연구를 살펴보면 다음과 같다. 이수정(2011:96)은 쓰기 수업에서 글쓰기는 인지적 사고와 언어 기능을 동시에 사용하는 고도의 지적 활동이라고 하였다.

12) 예일대 신입생 핸드북을 살펴보면 기초교육은 공통된 목표와 내용으로 진행된다. 한국인 학습자는 물론 학부과정에 유학 중인 학문 목적 학습자에게도 동일하게 적용한다고 제시되어 있다(최선경, 2011). 이와 같이 미국 대학에서는 글쓰기 교육에 많은 시간을 투자, 연구하고 있다. 그러나 한국의 상황과 비교했을 때 미국 대학에 진학한 외국인 유학생과 한국의 외국인 유학생을 동일한 선상에 놓고 볼 수 없다. 이는 학습자가 영어와 한국어를 학습해 온 물리적인 시간과 언어를 접해 온 환경에서 큰 차이를 보이기 때문이다.

학술적 글쓰기는 수준 높은 인지적 활동으로 논문이나 평론 등이 학술적 글쓰기의 대표적인 예이며, 분석 능력과 이해 능력을 바탕으로 하며 글의 전개도 논리적으로 이루어져 한다고 하였다. 김남미(2012:74)는 학술적 글쓰기란 학술적인 내용을 생성하는 글쓰기라고 정의하였으며, 학술적 글쓰기는 다른 학자를 독자로 삼아 학술적인 내용을 전문적으로 논증하는 글을 쓰는 과정이라고 하였다.

지금까지 내국인을 대상으로 하는 대학의 글쓰기 교육과 외국인을 대상으로 하는 글쓰기 교육 연구의 접근 경향을 살펴보았다. 현재 내국인을 대상으로 하는 글쓰기 교육의 목표는 ‘학술 담화 공동체 진입을 위한 기초 단계’로써 ‘학술적 글쓰기 능력을 배양하는 데 목적’이 있다. 반면에 외국인 유학생을 대상으로 하는 대학 글쓰기 교육의 경우는 ‘학문 목적 한국어 쓰기’와 ‘학술적 쓰기’의 교육적인 경계에 대한 논의가 잘 드러나지 않았으나 글쓰기 교육의 목표는 내국인과 동일한 수준의 글쓰기 능력에 도달하는 것이다.

종합해보면 외국인을 대상으로 하는 대학 글쓰기가 무엇인지에 대한 개념을 재정립할 필요가 있다. 본고에서는 ‘학문 목적 한국어 쓰기’의 개념은 대학에서 요구하는 과제를 수행하는 데에 필요한 쓰기 능력을 갖추는 것을 말한다. 즉, 전공에서 사용하는 학술 담화 공동체의 글쓰기 단계에 진입하기 전에 필요한 쓰기 지식을 연습할 수 있는 기초 단계의 글쓰기라고 할 수 있다.

또한 ‘학술적 글쓰기’는 학술 담화 공동체의 전문적인 글쓰기를 지칭하며, 학습자 자신의 전공분야에서 요구하는 글쓰기를 할 수 있는 심화 단계를 말한다. 즉, 학술적 글쓰기는 ‘특정한 학문의 영역에서 인정되는 방법이나 이론에 바탕을 둔 쓰기(주민재,2015)’이고, 이는 ‘전공 영역의 쓰기’의 개념과 맥락을 같이 한다고 할 수 있다.

이와 같이 본고는 교양국어 강좌에서 외국인 대상 강좌를 별도로 설정하였다는 가정 하에 ‘일반 학문 목적 한국어(KGAP)’의 범주 내의 쓰기 교육 내용을 구성하고자 한다. 이같이 대상 범주를 한정된 까닭은 학습자가 대학에서 요구하는 과제들을 수행할 때에 가장 기본이 되며, 필수적인 글쓰기 양식을 체계적으로 학습할 필요가 있기 때문이다. 학습자들은 이것이 쌓여야 학술 담화 공동체에서 사용하는 전문적인 글쓰기 단계까지 나아갈 수 있는 능력을

갖출 수 있을 것이다.

또한 본고의 연구 대상인 ‘중국인 학습자’는 자신의 쓰기 배경 지식이 글쓰기에 가장 많은 영향을 미치는 때가 바로 학문 목적 한국어 쓰기 단계일 것이다. 왜냐하면 중국인 학습자는 모국에서 중등교육을 마친 후, 국내에서 고등교육을 받는다고 할 때에 나라마다 쓰기 교육의 내용과 방법이 다르기 때문에 내국인(한국인)과 연장선상에 있다고 볼 수 없기 때문이다. 이러한 경우 학습자는 중등교육에서 학습해 온 방식대로 국내의 고등교육 기관에서 요구하는 과제를 수행할 가능성이 매우 높으며, 그 단계가 학문 목적 한국어(KGAP)단계에 해당한다. 이와 같은 이유로 본고에서는 ‘학문 목적의 한국어(KGAP)’에서의 글쓰기 교육 단계를 한정하며, 교육 내용을 체계화하여 설계하고자 한다.

이러한 맥락에서 중국인 학습자의 언어와 문화적 배경에 따라 쓰기 텍스트에 미치는 영향에 대한 접점을 찾을 필요가 있다. 이는 ‘대조 수사학’의 이론적 전제를 기반으로 할 수 있는데, 언어 및 학습은 문화와 따로 떼어 구분할 수 없는 밀접한 관련이 있기 때문이다. 이것은 부분적으로 우리의 문화적 가치가 언어를 통해 반영되고 수행되기 때문이며, 문화는 학습과 의사소통을 위해 쓰기를 활용할 수 있도록 해 줄 뿐만 아니라, 우리의 인식과 요구를 조직하는 방식을 이용할 수 있도록 해 주기 때문이다. 이것은 쓰기 연구와 지도에서 대조 수사학의 영역이 된다(Ken Hyland, 박영민 장은주 옮김, 2011:94).

한국어와 관련된 대조 수사학적 논의는 진대연 외(2006)의 「한국어 학습자의 쓰기 텍스트에 대한 대조 수사학적 연구」가 시발점이 되었다고 할 수 있다(한국어 교육학 사전, 2014:1145-1147). 진대연 외(2006)에서는 한국어를 목표로 한 대조 수사학적 연구가 긴요하다는 전제를 두고 시작되었다. 한국어 학습자의 언어적 · 문화적 배경이 그들의 (문어)텍스트에 반영될 것이기 때문에 한국어 학습자의 언어적 · 문화적 배경과 언어기능별 수준에 따른 특성의 차이를 파악해야 하며, 이러한 차이에 따른 결과가 한국어교육에 반영되어야 함을 주장하였다.

이 연구에서는 한국어 학습자의 텍스트를 분석해서 주제문의 위치, 논지 전개 유형, 주제 뒷받침 방식, 단락 구분 여부 및 구분의 적절성 등의 대조

수사학적인 특성을 분석해냈다. 그 결과 학습자가 지닌 언어권 및 문화권별로 다양하게 나타나는 텍스트 양상을 살필 수 있었지만 학습자의 언어와 문화 배경과 상관없이 드러나는 수사적 양상도 발견되었다. 학습자의 글에서 대조 수사학적으로 제1언어와 제2언어 사이의 중간 단계적 특징이 나타났으며, 이러한 특징이 실제 교수 학습 내용에 반영되어야 한다고 주장하였다.

곽수진·강현화(2009)에서는 대학원 재학생의 학문적 쓰기 지도의 제고 방안을 모색하기 위해 대조수사학적 이론을 기반으로 연구를 진행하였다. 효율적인 학문적 쓰기 방안을 찾기 위해 목표 언어 사용자들의 학술논문 쓰기 특성을 분석하였다. 그리고 한국어 학습자의 쓰기 유형과 비교 분석하고 이를 교수에 활용하고자 하였다. 이 연구는 장르 접근법과 대조수사학의 이론에 기반으로 한국어 화자의 학술논문과 한국어 학습자의 학술보고서를 비교 분석하였다.

정다운(2007)은 중국인과 일본인이 작성한 논설 텍스트의 텍스트 단위 구조에 대해 대조 분석하였다. 중국인 학습자의 텍스트를 분석한 결과 자신의 주장을 전달할 때 그 주장을 지지할 수 있는 근거를 드는 병렬적 구조의 글이 많이 나타났다고 하였다. 이는 자신의 주장을 보다 쉽게 전달할 수 있는 장점이 있지만 자신의 생각과 독자의 입장을 고려하지 않고 근거를 들면 설득력이 떨어질 수 있다는 점을 지적하고 있다. 또 다른 특징으로 한 단락 내에서 논거에 따라 단락을 나누어야 하는 데 자신의 주장을 단순히 한 문장으로 나타낸다고 하였다.

제효봉(2011)은 중국어권 학습자가 모국어(중국어)의 영향 관계에 초점을 두고 중국어권 학습자가 생산한 한국어 텍스트의 조직과 구성을 분석한 연구이다. 이 연구에서는 중국인 학습자의 텍스트에서 병렬식 주제 전개가 특징으로 드러나며 마무리 표현과 중국어의 수사법인 배비구, 설문법 등이 텍스트에 나타나는 점을 문제로 부각될 수 있는 점을 지적하였다.

조인옥(2014)에서는 중국인 학습자의 모국어 논설 텍스트에 나타나는 특성을 밝히고, 그러한 특성이 한국어 작문 과정에 미치는 영향을 분석하여 학습자가 한국적인 텍스트를 생산할 수 있도록 교육 방향을 제시하였다. 한국어 텍스트에 나타나는 중국어 텍스트의 특성을 분석한 결과 “속담격언/시구/문

학적 표현/직간접 체험/의문문/과도단락”이라는 특성을 밝혀냈다. 논거 사용에 있어서 유명인의 논거와 경전의 인용을 중요시하며, 비유와 같이 간접적 논증 방식을 사용한다고 했다. 또한 주장의 객관성을 증명해야 할 논거가 비유적인 표현을 사용했을 때 한국인 평가자는 ‘비논리적’, 중국인 평가자는 ‘논리적이며 문학적’이라고 평가한다고 밝혔다.

이인혜·전형길(2014)에서는 중국인 동일 학습자가 각각 한국어와 중국어로 작성한 작문 총 32편의 분석을 통해 두 종류의 작문에서 나타나는 텍스트 구조 및 언어 특성을 살펴보았다. 그 결과 모어 작문과 한국어작문에서 각각 과제에 접근하는 방법의 차이가 나타났는데, 이러한 결과는 텍스트 전개 구조의 차이로 이어졌다. 또한 한국어 작문에서는 기준 낮추기 전략을 사용하였는데, ‘아는 것을 재구조화’하기보다는 ‘아는 것을 그대로 쓴다’고 하였다. 또한 모어 작문에서는 비연역적이고 각기 다른 전개 구조를 보였으나 한국어 작문에서는 연역적이고 획일적인 모습을 보였다고 밝히고 있다.

정광모(2016)에서는 학습자의 텍스트와 인터뷰를 통해 글을 쓸 때에 모국어의 텍스트 구성 방식에 따라 글을 구성하여 한국어로 번역하게 되며, 논거의 객관성에 대한 판단 또한 모국의 관습에 따른다는 연구 결과를 발표하였다. 학습자가 장르에 대한 인식, 텍스트 구성 방식, 전개 방식의 차이 등의 쓰기 문화에 대한 교수 학습 내용이 교수요목으로서 편성되어야 함을 주장하며, 유학이나 취업 등 해당 담화 공동체에 정착하여 생활하는 외국인 학습자들에게 실질적인 제2언어 글쓰기 능력의 향상이 이루어질 것이라 제언했다.

박지순(2017)은 대학의 한국어 모어 화자와 외국인 학습자의 쓰기 과제를 각 25편을 Lautamatti(1978)의 화제 구조 분석 방법(TSA:Topical Structure Analysis)으로 텍스트 안의 화제들의 연결 양상을 분석함으로써 텍스트의 구조와 질을 파악하고자 하였다. 그 결과 외국인 학습자의 글쓰기 교육에서는 언어적 측면을 강조하기보다 글의 유형과 글을 쓰는 목적에 따라 텍스트의 구조를 달리하여 수사적인 목적을 최대한 효과적으로 달성할 수 있도록 하는 것이 효과적이라고 지적하며, 언어적 측면에서 의미 구조를 압축적이고 정교하게 표현할 수 있는 통사적 능력이 뒷받침될 수 있도록 할 교육을 할 필요가 있음을 강조하였다.

선행 연구물의 공통적인 분석 결과는 중국인 한국어 학습자가 쓴 텍스트의 특징은 첫째, 텍스트 구조에서 병렬적 구조로 주제 전개를 한다는 점이고 둘째, 표현에서는 마무리 표현으로 중국어 수사법인 배비구와 설문법이 주로 나타나며 셋째, 속담이나 시구, 문학적 표현 등을 사용하고 넷째, 유명인의 논거와 경전의 인용을 중요시한다는 특징을 보인다고 하였다.

다만 한 가지 의문은 대부분의 연구에서 중국인 학습자가 쓴 글만을 분석하거나 중국인 학습자 한 명이 각각 모국어로 쓴 텍스트와 한국어로 쓴 텍스트를 비교하는 데에 그쳤다는 점이다. 중국인 학습자들이 지닌 텍스트의 특성을 비교하려면 그들의 텍스트뿐만 아니라 그들이 학습하는 언어인 ‘한국어’ 텍스트를 비교 및 대조가 이루어져야 할 것이다. 그래야 중국인 학습자가 모국의 쓰기 특성을 인식하고, 대학의 담화 공동체 안에서 통용되는 글의 특성에 맞게 써낼 수 있기 때문이다. 다시 말하면 ‘한국어’를 모어로 하는 학습자가 쓴 텍스트와의 비교가 필요하다는 것이다.

한편으로 중국에서는 한국과 마찬가지로 최근 들어 ‘중국어-영어’에 대한 대조수사학적 연구가 진행되고 있다. 허가로 외 2(2010:748)에 따르면 문화사유 방식과 모국어 전이에 대한 연구를 주목할 필요가 있는데 필자들이 민족 문화와 사유 방식 혹은 모어의 ‘전이’를 통하여 중국인이 영어를 구사할 때 보이는 중국의 의미 영향에 대해 해석하는 것을 시도한 연구들이 있다.¹³⁾

13) 왕모시(王墨希)·리진(李津)은 중국 학생이 영어로 작문을 구성하는 사유방식을 비교하였는데 영어로 작문을 할 때 전형적인 서양형의 ‘일반 특수형’ 사유 방식이 결여되어 있고, 은복형 사유 방식(문제를 설명할 때 주제부터 들어가지 않고, 다방면으로 암시를 주거나 명시를 함)이 Kaplan이 말한 동양어의 특징을 나타낸다고 하였다.

린다진(林大津)은 중국 학생들이 작문을 할 때 세밀하게 추리하는 단계가 결핍되어 있으며, 화려한 사조나 인증으로 가득 채우는 것을 추구하는 특징이 있다고 하였다. 이는 중국어로 글을 쓰는 습관에 의한 부전이 현상이 가져온 결과라고 하였다.

Liu(2005)는 영어를 모국어로 사용하는 필자들과 중국어를 모국어로 사용하는 필자들에게 논설문을 가르치기 위한 온라인상의 쓰기 교육 자료를 비교 대조 분석하여 이 두 종류의 쓰기 교육 자료에 나타난 공통점과 차이점을 보고하였다. 두 가지의 쓰기 교육 자료 모두 논설문을 쓰는 목적이나 논설문이 서론-본론-결론의 구조로 글을 전개시키고, 주제를 뒷받침하기 위한 예들을 사용하도록 가르친다는 점에서는 매우 유사했으나 두 자기 크게 다른 점이 발견되었는데 영어 논설문 쓰기 교육 자료는 반대 의견의 개진을 논설문의 필수 요소로 간주하나 중국어 논설문 쓰기 교육 자료는 반대 의견의 개진을 논의를 전개시키는 방법 중의 하나로 파악한다.

또 하나는 중국어 논설문 쓰기 교육 자료는 논설문에서 인식론적인 측면과 변증법적 논리

이들의 연구에서도 전통적 중국 수사학의 영향이 남아있음을 공통적으로 지적하고 있다. 문제를 설명할 때 주제부터 들어가지 않고, 다방면으로 암시를 주거나 명시를 하는 방식을 보이며, 화려한 사조나 인증으로 가득 채우는 것을 추구하는 특징이 있다고 하였다. 또한 중국어는 조직성이나 논리성을 강조하는 것보다는 느슨한 형식의 글을 쓰는 특징이 있는데, 중국의 성현들이 애기했던 내용들 대부분이 인간 처세와 관계가 있기 때문에 그에 대한 영향을 받은 것이라 지적하고 있다. 또한 논설문 쓰기 교육 자료에 있어서 반대 의견의 개진을 필수적으로 사용하지 않고, 논의를 전개시키는 방법들 중의 하나로 생각한다고 하였다.

중국도 한국과 마찬가지로 ‘중국어-영어’의 대조 연구가 점차 늘어나고 있으나 ‘중국어-한국어’의 대조 수사학적 연구는 아직 부족한 실정이다. 현재까지는 어법(문법)에 대한 연구가 많은 반면 의미나 수사적 대비는 부족하며, 언어의 표면 연구는 많으나 심층연구는 적다. 또한 묘사하는 연구는 많은 편이나 해석을 하는 연구는 적고, 화용과 언어의 보편성에 관련된 연구는 더욱 드물다는 학자들의 날카로운 지적이 있었다.

한국과 중국 모두 2000년대 이후 수사학 연구가 활성화되기는 했지만 아직 대조 수사학에 대한 관심은 그리 크지 않다. 다만 모어와 목표어의 차이 그리고 문화적 차이를 인식한다면 목표로 한 외국어를 그만큼 효과적으로 학습할 수 있다는 견해가 더욱 확산되면서 이러한 논의들이 한국어교육에서 대조 수사학에 대한 이해와 적용 가능성을 넓히는 데 일조하고 있다는 점은 고무적이다.

중국에서의 대조수사학적 연구도 한국과 마찬가지로 ‘중국어-영어’의 대조 수사학 연구가 대부분 진행되는 추세이고, ‘중국어-한국어’의 대조수사학 연구는 거의 찾을 수가 없었다. 이러한 상황을 미루어보았을 때 국내에서 한국

전개를 중요시 한다는 것이다. Liu는 이러한 차이가 중국의 전통적 수사학적 구조에 영향을 받은 것임을 지적하고 있다. 영어와 중국어라는 각각의 언어에서 논설문을 가르치기 위한 쓰기 교육 교재를 대조 분석하여 유사점과 차이점을 논의하고 또한 현재에 사용되고 있는 중국어 쓰기 교재에 여전히 전통적 중국 수사학의 영향이 남아 있음을 관찰했다는 점에서 의미가 있는 연구라 할 수 있고, 분석의 대상이 쓰기 교육 교재라는 점에서 연구 결과를 실제 쓰기 교육으로 더 잘 접목시킬 수 있는 연구라 할 수 있다.

어를 학습하는 중국인 학습자에 대한 대조수사학적 연구가 더욱 절실하다는 것을 알 수 있다.

대조 수사학적 접근 방법을 기반으로 한 선행연구들은 제2언어 학습자에 대한 교사의 관점에 영향을 주어 교사가 제2언어 학습자들이 쓰기에서 겪는 어려움을 더 잘 이해하고 그 어려움을 해결할 수 있도록 도와준다(Hyland, 2003). 그리고 제2언어 학습자들로 하여금 독자에 대한 인식을 할 수 있게 한다. 글이 논리적이고 일관성 있게 전개되었는가에 대한 판단은 누구에게나 객관적인 사실이라기보다는 독자에 따라 달라질 수 있는 문제이다. 그리고 그러한 판단은 독자가 내릴 때에 자신이 이미 가지고 있는 글의 구성 형태나 논리적 일관성에 관한 선행 지식에 영향을 받는다는 사실을 대조 수사학적 연구를 통해 알 수 있다.

이와 같은 내용을 증명하기 위해서는 학습자의 언어 · 문화 · 사회적 배경과 학습 환경을 고려한 연구를 하기 위해서는 한 언어 집단으로 한정해야 한다. 그 후에 그들이 산출한 작문 텍스트를 분석하는 데, 학습자가 산출한 목표어 텍스트는 오류의 양상이나 개략적인 원인을 제시하는 것에 그쳐서는 안 되며, 학습자가 지닌 언어 문화적 배경과 쓰기 관습, 사고방식의 차이에서 나타나는 현상에 대해 집중하고 그에 대한 원인을 찾아야 한다. 따라서 본 연구에서는 중국인 학습자라는 집단을 연구 대상으로 하여 작문 텍스트에서 나타나는 특성을 분석하고자 한다. 또한 이러한 특성에 대한 원인 규명을 위해 중국인 학습자가 그간 모국에서 받아 온 작문 교육에 대한 내용을 살펴보고자 한다.

1.3 연구의 범위와 방법

본 논문은 대조 수사학의 이론적 전제를 기반으로 하여 중국인 학습자가 지닌 쓰기 지식의 차이를 반영한 학문 목적의 쓰기 교육 내용을 설계하는 데에 그 목적이 있다. 이러한 목적을 성취하기 위해서는 무엇보다도 쓰기 교육 내용을 구안하고, 요소들을 체계화하는 방법적 원리가 드러나야 한다.

먼저 대학의 쓰기 교육의 경향과 목표에 대한 연구를 분석함으로써 논의의 출발점을 마련했다. 내국인 대학생을 대상으로 하는 교양국어 강좌에 대한 교육 목표와 외국인 유학생을 대상으로 하는 학문 목적의 쓰기 교육 현황을 비교하여 살펴본다. 그리고 학문 목적 쓰기에 대해 다루고 있는 선행 연구들을 비판적으로 검토함으로써 각각의 논의를 종합적으로 평가할 수 있다. 그리고 이를 바탕으로 하여 학문 목적 쓰기의 개념을 정립한 후에 대조 수사학적인 관점에서 중국인 학습자를 대상으로 한 학문 목적 쓰기 교육 연구의 흐름을 연결지어 살펴볼 필요가 있다.

다음으로 학습자의 언어와 문화적 배경은 쓰기 텍스트에 영향을 미친다는 대조수사학적 관점에 대한 이론적 전제를 바탕으로 쓰기 지식에 대한 이론적 내용을 정리하여 본고에서의 기준을 설정하고자 한다. 그리고 한국인 대학생과 중국인 유학생의 쓰기 텍스트와 한국과 중국의 작문 교과서에 나타나는 쓰기 지식을 분석하고자 한다.

마지막으로 학습자 대상과 교육 목표를 설정한 후에 구체적인 교육 내용을 설계할 수 있다. 학습자 대상군은 대학 내 교양국어 강좌에서 중국인 학부생을 대상으로 하며, 교육 목표는 사실적, 비판적, 논리와 논증의 정교함, 창의적 사고 능력 함양, 의사소통 능력 향상으로 한다. 교육 내용을 구성할 쓰기 표현 요소는 학문 목적의 내용 지식, 맥락 지식, 쓰기 과정 지식, 장르 지식, 언어 체계 지식이다. 중국인 학습자를 대상으로 하여 대학 내 교양국어 강좌에서 필요한 쓰기 조직의 교육 체계 과정을 통합하여 학문 목적의 쓰기 교육 내용 및 내용 체계를 구안하고자 한다.

본 논문에서 제시한 연구의 문제와 범위를 논문의 각 장과 관련지어 설명하면 다음과 같다. I 장은 연구의 목적과 필요성에 대해 밝히고, 선행연구로

대학 내 쓰기 강좌인 ‘교양국어’에 대한 경향과 교육 목표에 대한 연구를 분석하고자 한다. 그리고 외국인 학습자를 대상으로 하는 학문 목적 쓰기 교육 연구의 주된 흐름과 변화 과정을 살펴보고, 학문 목적 쓰기의 개념을 정립하고자 한다. 또한 대조 수사학적 관점에서 중국인 학습자를 대상으로 한 학문 목적 쓰기 교육 연구의 흐름과 내용을 검토하고자 한다.

Ⅱ장에서는 본 연구의 이론적 기반이 되는 대조 수사학 연구와 쓰기 연구에 관해 이론적 내용을 살펴보고, 쓰기 지식에 대한 내용을 고찰하고자 한다. 중국인 학습자의 언어와 문화적 배경이 쓰기 텍스트에 반영된다는 대조 수사학적 이론을 전제를 한 후에 쓰기 지식을 검토한다. 쓰기 지식은 쓰기 교육 내용을 구성하는 데 있어 필수 요소이며, 많은 연구자들의 선행연구에서 밝혀진 바와 같이 쓰기 지식이 쓰기 수행에 상당한 영향을 미치기 때문이다. 따라서 쓰기 지식의 개념 및 성격 그리고 쓰기 능력의 논의를 통해 쓰기 지식은 사회 언어학적 지식의 기반을 이룬다는 입장에서 중국인 유학생이 대학에서 쓰기를 수행할 때에 필요한 지식의 개념과 범주를 설정하겠다.

Ⅲ장에서는 Ⅱ장의 이론적 전제를 분석의 준거로 삼아 한국인 대학생과 중국인 유학생의 쓰기 텍스트와 양국의 고등학교 쓰기 작문 교과서에 나타난 쓰기 지식을 분석하고자 한다. 쓰기 텍스트는 대학교의 교양국어 강좌를 수강하는 한국인 대학생 글 100편과 중국인 유학생 글 41편으로, 총141편을 수집하였다. 텍스트 유형은 ‘설득하는 글’에 해당하며, ‘재능과 노력 중에서 무엇이 더 중요한가?’라는 주제로 작성한 과제 글이다. 쓰기 텍스트 분석 틀은 내용 지식, 맥락 지식, 언어 체계 지식으로 구분하였다. ‘쓰기 과정 지식’, ‘장르 지식’은 양국의 작문 교과서를 검토함으로써 쓰기 교육에서 나타나는 쓰기 지식의 차이를 추론하고자 한다. 고등학교 작문 교과서를 살펴보는 것은 학습자가 지닌 쓰기 과정 지식과 장르 지식에 대한 근간을 알 수 있기 때문이다.

Ⅳ장에서는 한국인과 중국인 필자는 같은 목적을 지닌 장르의 글을 쓰더라도 글의 구성 방식이나 논거의 객관성, 표현 방법 등 문화적 차이가 존재한다는 대조 수사학적 관점을 전제하였다. 이러한 차이를 대학의 학문 목적 쓰기 교육 내용에 어떻게 녹여 구성할 것인지 그리고 그러한 방안을 어떻게 적용할 것인지에 대해 고찰하고자 한다. 1절에서는 학문 목적의 쓰기 교육의

학습자 대상과 교육의 목표를 설정하고자 한다. 그리고 Ⅲ장의 한국인과 중국인 쓰기 텍스트와 양국의 교과서 분석 결과를 반영하여 학문 목적 쓰기 교육의 내용을 제시할 것이다. 그리고 중국인 학부생들의 텍스트에 대한 지금까지의 분석을 바탕으로 미시적인 측면인 학문 목적 쓰기 교육 내용으로서 쓰기 지식의 요건과 학문 목적에 필요한 쓰기 지식에 대한 내용 요소를 설계하겠다.

본 연구는 연구 문제를 아래와 같이 다섯 가지로 설정하였다.

첫째, 학문 목적 쓰기의 개념과 범주는 어디까지 설정할 것인가?

둘째, 한국과 중국의 쓰기 교육의 관점을 비교하면 어떠한가?

셋째, 쓰기 지식이 무엇이며, 범주 및 기준은 어디까지인가?

넷째, 중국인 학부생과 한국인 대학생이 작성한 텍스트에 나타난 쓰기 지식의 양상과 특이점은 무엇인가?

다섯째, 중국인 유학생이라는 대상을 고려한 학문 목적 쓰기 교육의 내용은 무엇인가?

종합하면 본고에서는 대조 수사학적 이론을 기반으로 하여 학습자가 모국에서 학습해 온 쓰기 교육과 한국의 쓰기 교육의 차이로 인해 간극을 있다는 것을 연구의 출발점으로 삼았다. 이것을 증명하기 위한 방법으로 중국인과 한국인 학습자들이 생산한 쓰기 텍스트와 양국의 작문 교과서를 통해 양국의 쓰기 지식이 어떻게 구현되고 있는가를 살펴보고자 한다. 그리고 중국인 학습자의 모어 특성을 반영한 학문 목적 쓰기 교육 내용을 설계하고자 한다.

Ⅱ. 쓰기 연구의 이론적 전제

모국어와 제2언어 표현에 영향을 미친다는 데에는 이견이 없다. 학습자는 모국어와 제2언어로의 쓰기 과정이 과제 환경과 머릿속에 있는 배경지식을 바탕으로 쓰기 텍스트의 목표를 향해 나아간다는 점에서 동일하다. 그러나 한국어의 수사적 관습에 따라 한국어로 작문을 해야 하는 상황은 중국인 필자에게 커다란 부담을 주는 과제로 작용한다. 그렇기 때문에 중국어 학습자를 대상으로 하는 쓰기 교육 내용을 설계하는 데 있어 사회적 의사소통 및 문화 간 소통 행위로서의 가치에 대한 의미는 대조 수사학적 관점으로 접근하여 증명할 수 있다.

이 장에서는 대조 수사학을 기반으로 한 쓰기 연구와 한국과 중국의 작문 교육을 검토하고자 한다. 그리고 쓰기 지식이 교육 내용에 반영된 양상을 살펴보기 위해 쓰기 지식의 개념 및 범주에 대한 체계를 설정하고자 한다. 한국어교육의 경우 쓰기 지식에 대한 논의가 시작된 지 오래지 않았기에 본 절에서는 먼저 쓰기 지식에 대한 선행연구를 살펴본 후 한국어교육에 비해 비교적 최근에 논의되고 있는 한국어교육에서의 학문 목적 쓰기 지식에 대해 살펴보고자 한다.¹⁴⁾

2.1. 대조 수사학을 기반으로 한 쓰기 연구

2.1.1 대조 수사학 이론과 쓰기 연구

제1언어의 문화가 제2언어 쓰기에 있어 어떻게 영향을 주는지에 대하여 연구하는 학문인 대조수사학적(contrastive rhetoric)방법을 적용한 연구는 1966

14) 본 장에서 쓰기 지식의 이론에 대해 국어교육과 한국어교육을 각각 살펴보는 것은 본 연구의 대상이 외국어로서 한국어 쓰기를 하기 때문이다. 국어교육에서의 쓰기 논의는 더욱 오래전부터 진행되었으나 국어교육의 논의의 결과를 한국어교육에서 그대로 적용할 수는 없다. 그러나 동시에 한국어교육 현장에서 나타나는 것과 동일한 혼란을 타개하기 위해 전개된 흔적들을 살펴볼 필요가 있다. 이 연구 결과물들을 통해 대학이라는 공간에서 외국인 학습자를 대상으로 하는 교육의 시행착오를 줄이는 데 일정한 도움을 받을 수 있다.

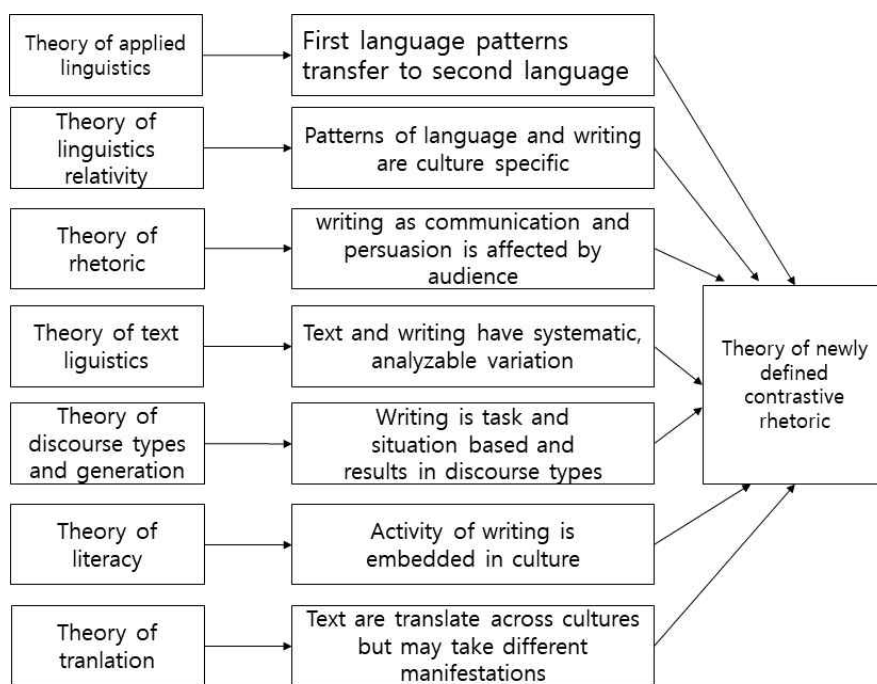
년에 미국의 응용 언어학자인 케플런(R.B.Kaplan)이 발표한 논문 〈Cultural thought patterns in inter-cultural education〉으로 시작되었다. 이후 대조 수사학에서는 언어와 쓰기가 문화적 현상이라는 관점을 밝혔다. 모든 언어에는 수사적 관습이 있으며 제1언어의 언어적 또는 수사적 관습이 제2언어 쓰기에 영향을 미친다고 주장했다. Kaplan(1966)의 초기 대조 수사학 논문은 비교 문화적 쓰기 양상, 특히 학습자들이 제2언어로 쓰기 규칙을 습득할 때 경험할 수 있는 어려움에 관한 연구가 이루어지게 하는 촉진제가 되었다.(Connor&Kaplan, 1987; Connor, 2002).

Kaplan(1966)은 영어가 제2언어인 대학생 학습자들이 쓴 글의 구성 형태를 비교 분석하였다. 그 결과 논제는 필자의 언어와 그 문화가 다르면 글을 구성하는 방식이 다르다는 것을 발견하고 이를 다섯 가지로 구분하였다. 그 중에서 영어가 모국어인 학생들은 글의 논점을 먼저 제시하고 논점을 뒷받침하는 주장들을 차례로 전개시켜 글을 직선적으로 발전시켜 나가고, 동양어권의 학생들은 논점을 직접적으로 언급하기 보다는 간접적인 방법으로 제시하며 논점을 글의 끝부분에서 언급함으로써 글을 순환적으로 전개시키는 특징을 보인다는 내용이다.

Connor(1996; 2002; 2003)는 Kaplan(1996)의 연구가 각 언어 또는 문화별로 글의 구성 형태가 서로 다르게 나타난다는 주장이 Sapir-Whorf 가설에 영향을 받았다고 주장하였다. 각 언어 또는 문화별로 서로 다른 방식으로 글을 구성한다는 Kaplan의 주장은 Sapir-Whorf 가설 중 언어가 인간의 사고 방식과 과정에 영향을 준다고 하는 좀 더 완곡한 주장의 영향을 받았다고 주로 논의되는데 모국어가 서로 다른 학습자들이 쓴 글의 구성 형태는 그들이 모국어로 사고하는 과정을 반영하고 있으므로, 동일한 주제를 가지고 글을 쓰더라도 글을 전개하여 나가는 구성 방식에는 차이가 나타난다는 것이다. 즉 각각의 글의 구성 형태가 언어에 따라 나타나는 빈도수가 다른데 이것은 언어에 따라 선호하는 글의 구성 형태가 있음을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

모국어로 글을 쓸 때 필자는 자신이 전하고자 하는 글의 내용에 적합한 글의 구성 형태가 무엇인지, 또한 어떻게 글을 구성하고 전개시켜야 하는지를

알고 있기 때문에 여러 가지 글의 구성 형태 중에서 자신의 글쓰기 목적에 맞는 글의 구성 형태를 효과적으로 선택할 수 있다. 그러나 외국어로 글을 쓸 때에는 모국어로 글을 쓸 때와는 달리 사회의 언어적 상황에 대한 충분한 지식이 없다. 그렇기 때문에 특정한 글쓰기 상황에서 여러 가지 다양한 글의 구성 형태 중 자신의 목적에 맞는 글의 구성 형태를 선택하는 것이 어렵다. 그 결과 제2언어 학습자(이하 L2)의 글은 모국어 화자가 쓴 글에 비해 덜 효과적으로 보이게 된다. 이러한 관점은 L2학습자가 모국어 글쓰기를 통해 지닌 글의 구성 형태에 대한 지식이 L2 글쓰기를 방해할 수 있음을 의미한다.



[그림 2-1] 새롭게 정의된 대조 수사학에 영향을 준 요소들

이와 같이 1990년대 이후에는 상호 문화 쓰기에 대한 연구가 새로이 부각 되면서 코너(U.Connor)는 [그림 2-1]과 같이 제2언어의 담화 특성을 비교하는 대조 텍스트 언어학, 다양한 문화에서 쓰기를 배우는 과정을 비교하는 문화적 활동으로서의 쓰기 연구, 제2언어 쓰기 교실의 역동성에 대해 다루는 교실 기반 대조 연구, 다양한 목적과 상황 그리고 장르의 수행과 관련된 대조 수사학과 장르 분석, 문화적으로 다양한 지적 전통 및 이데올로기를 아우

르는 대조 수사학과 이데올로기의 지도 등 다섯 가지 영역에서 대조 수사학의 새로운 방향을 제시하였다(Sandra Lee Mckay, 김영주 역, 2009:185).

특히 Connor(2002)에 따르면 하나의 대조 수사학 이론에 영향을 주는 것은 모국어 패턴만이 아니고, 다른 요인들, 즉 언어적 상대성, 수사학 이론, 텍스트 언어학, 담화 유형 및 장르, 문자해독, 번역이 모두 하나의 종합적인 대조 수사학 이론에 기여를 한다. 이러한 새로운 방향의 대조 수사학 연구는 학생의 모국어와 관련된 수사학적인 관습을 존중하고 그것들을 바꾸려고 하지 말아야 하며, 그러한 배경지식들을 이해하는 과정을 통해 학생들을 교수 학습해 나가는 것이 중요하다는 것이다. 그런 다음에야 학생들의 자기 이해가 수사학의 관습들을 더욱 효과적이고 전략적으로 사용할 수 있게 만들 수 있다.

Martin(1992)은 좁은 의미의 대조 수사학이 다음의 세 가지 가정을 전제하고 있다고 하였다. 첫째, 제2언어 문어 텍스트의 수사적 조직은 제1언어의 수사적 조직이 전이된 결과이다. 둘째, 모든 언어에는 일정한 수의 수사적 형태가 있다. 셋째, 이러한 수사적 형태는 쓰기 텍스트를 분석함으로써 발견할 수 있다. 이러한 관점에 따르면 필자의 모어 수사 방식이 제2언어 텍스트의 수사적 조직을 결정한다(진대연 외, 2006 재인용).

반면에 넓은 의미의 대조 수사학은 제1언어의 수사적 규범은 텍스트 형성에 영향을 미치는 여러 요인 중 하나에 불과하며 제2언어 작문에는 중간 언어적, 문화적, 발달적 측면 등 여러 가지 요인이 영향을 미치는 것으로 가정하였다. 이러한 관점은 쓰기 텍스트 분석을 통하여 제1언어의 수사 방식을 발견할 수 있다는 전제에도 의문을 제기한다. 그러나 넓은 의미의 정의에서는 필자가 제2언어로 작성한 쓰기 텍스트는 필자의 제1언어가 지닌 문화적, 언어적, 수사학 관습의 영향을 받는다는 대조 수사학의 이론적 전제가 된다.

최근에는 전통의 대조 수사학의 관점에서 한 발 나아가 새로이 정의를 할 필요성을 제기해왔다. Atkinson(2004)은 대조 수사학의 ‘문화’의 개념을 다시 정립할 필요가 있음을 주장하였다. Holliday(1999)가 주장한 ‘소문화(small culture)’¹⁵⁾의 개념을 발전시켜 문화의 개념을 좀 더 포괄적이고 역동적인 것

15) Holliday는 ‘소문화’를 민족적이고 규범적인 ‘대문화(large or big culture)’와 대비시켜 어떠한 사회적 집단 내에서 생겨날 수 있는 결합적 행위들의 집합체로 규정하고 소문화

으로 정의하여, 대조 수사학의 적용 범위를 더 넓히고자 하였다.

이는 이전의 대조 수사학에서 사용되던 국가, 민족, 언어에 의해 결정되는 대문화가 아니라, 여러 가지 다양한 요소들에 의해 정의하는 소문화의 개념이 새로운 대조 수사학에서 필요하다는 것이다. 예를 들어 문화를 전문적-학문적 문화, 교실 문화, 학생 문화 등으로 나누어 볼 수 있고 이것들은 서로 상호 작용을 한다. 따라서 소문화의 개념은 교육 현장이나 환경에서 일어나는 교수·학습을 분석하는 데 중요한 역할을 할 수 있다.

대조 수사학에서 학문 목적의 한국어교육을 Holliday(1999)의 ‘소문화’ 개념으로 접근하자면, 동일한 모국어를 사용하는 필자들이라 할지라도 그 필자가 속한 담화 공동체에 따라 선호하는 글의 구성 형태와 수사적 특징이 다를 수 있다는 점에 주목할 수 있다. 예를 들어, 학술 담화 공동체 안에서도 전문 분야에 따라 쓰기 양식이 다를 수 있다.

대조 수사학적 관점에서 ‘학문 목적의 쓰기’에 대한 연구를 확대해 볼 수 있다. Connor(2002, 2003)는 대조 수사학을 학문적 글쓰기 분야에 적용하기 위하여 장르를 분석하는 분야에서 대조 수사학을 이용한 쓰기 연구를 하였다. 대조 수사학은 전통적으로 학습자들의 설명문, 논설문의 쓰기 텍스트를 분석 대상으로 삼았지만 제2언어 학습자(이하 L2)들이 쓰는 글의 장르가 설명문이나 논설문에 국한되어 있지는 않으며, 다양한 분야에서 여러 목적을 가지고 글을 쓰게 된다(최연희, 2009:204). 그렇지만 대학에서 요구하는 과제를 수행하는 데에 있어 ‘학문 목적의 쓰기’에 필요한 주요한 쓰기 텍스트 유형은 설명문과 논설문이라고 할 수 있다. 학문 목적의 학습자는 자신의 전공 분야에서 사용하는 담화 공동체의 수사학적 구조와 글의 구성 형태에 관한 지식을 갖출 필요가 있다. 따라서 대학이라는 담화 공동체에서 사용하는 쓰기 텍스트 유형에 관한 연구는 학습자의 배경, 필자의 쓰기 텍스트가 사용되는 상황, 문화적 요인들이 필자의 쓰기 과정에 미치는 영향을 분석할 필요가 있다.

따라서 대조 수사학에서의 쓰기 이론을 한국어교육의 쓰기 교육 분야에 접목을 한다면 앞서 Atkinson(2004)의 주장한 바와 같이 대조 수사학의 영역을 소문화 개념으로 접근할 수 있다. 본고에서는 ‘학문 목적을 위한 한국어 쓰기

를 역동적이고 계속되는 집단 과정이라고 본다. 또한 각각의 소문화는 어떤 특정한 환경에서 고유의 내적 규준과 관례를 가지고 있으며 그것은 다른 소문화와 중복되기도 한다.

(KGAP)’로 방향을 설정하며, 학문 목적의 쓰기는 사회적 맥락과 환경 안에서 이루어지는 사회적 행위를 전제로 한다. 한국어 학습자가 대학에서 요구하는 쓰기 과제를 수행하는 데에 있어 쓰기 텍스트에서 나타나는 학습자의 배경과 문화적 요인들이 미치는 영향을 분석을 목표로 하며, 분석을 통해 필자는 학문적인 담화 공동체 내에서 글의 구성 형태와 수사적 지식에 대한 이해가 글을 쓰는 데에 있어 중요하다고 인식될 수 있으며 도움이 될 수 있다.

2.1.2 한국과 중국의 쓰기 교육 분석

대학에서 수학 중인 중국인 유학생들은 대학에서 요구하는 쓰기 과제를 수행하기 위해 새로운 습관을 형성하는 데에 어려운 경우가 있다. 학습자들이 모국어를 배우면서 이미 가지고 있는 모국어 습관이 외국어를 배우는데 필요한 습관형성에 영향을 미치기 때문이다. 즉, 모국어를 습득하면서 형성된 옛 습관이 외국어라는 새로운 습관을 습득하는데 간섭(interference)요인으로 작용한다는 것이다.

중국인 학습자가 모국에서 학습해 온 쓰기 교육 내용을 분석하는 것은 과거에 학습한 모국어 작문 교육의 환경을 파악할 수 있는 방법 중의 하나이다. 또한 중국인 학습자가 대학에서의 새로운 쓰기 습관을 형성하는 데에 있어 장애 요인이 될 수 있는 특정한 차이나 유사점을 미리 파악할 수 있다. 한국과 중국은 지리적으로 밀접한 관련이 있다. 그러나 문화, 언어, 역사 등의 차이가 존재한다. 이러한 차이는 교육과정과 정규 교육 과정의 쓰기 교육 내용에서도 나타난다.

본 절에서는 한국과 중국의 국어과 교육과정과 쓰기 교육 내용을 검토함으로써 학습자의 언어와 문화적 배경에 따라 쓰기 텍스트에 영향을 준다는 대조 수사학적 관점에서의 이론적 근거를 마련하고자 한다.¹⁶⁾

한국은 교육과정의 편성과 운영 지침에 따라서 초등학교부터 고등학교 1학년까지 총10년을 국민 공통 기본 교육 기간으로 설정하고 있다. 중국의 교육 제도는 중국 정치가 지향하는 사회주의 정신을 지향하면서 나름대로 독특한

16) 본고는 내국인 독자를 고려하여 교과서 내용과 교육 과정 지침서의 직접 인용을 제외한 중국어 표기는 간체자(簡體字)가 아닌 번체자(繁體字)로 표기한다.

발전체계를 구축하고 있다.¹⁷⁾ 뿐만 아니라 초·중·고등학교 모두 지방정부의 지원을 받는다. 중국의 고등학교는 모두 지방정부가 관할한다. 중앙정부는 커다란 방향을 제시할 뿐이고, 이에 대한 관리의 책임은 전적으로 지방정부에 있다(구자억, 2009:193). 중국은 9년 의무 교육 기간으로 지정하였고, 학습단계를 4단계(1~2학년, 3~4학년, 5~6학년, 7~9학년)로 9년이며, 고등학교 과정 3년은 의무 교육 기간에 해당하지 않는다.

교육과정의 성격은 교육 목표, 교육 방향, 교육 내용에 결정적인 영향을 미치는 요소이다(이복자, 2010). 한국의 ‘2015개정 고등학교 국어과 교육과정’에는 ‘성격’, ‘목표’라는 표제 아래 목적을 명확하게 규정해 놓고 있다. 반면에 중국의 ‘전일제 의무교육 어문교육과정표준(全日制義務教育語文課程標準)’을 살펴보면 ‘전언’으로 과목의 목적을 소개하고 있는데 그 내용은 다음과 같다.¹⁸⁾

한국의 초·중·고 공통 과목인 “국어는 1) 국어를 정확하고 효과적으로 사용하는 데 필요한 능력과 태도를 기르고 2) 비판적이고 창의적인 국어 사용을 바탕으로 3) 국어 발전과 국어문화 창달에 이바지하려는 뜻을 세우고 4) 바람직한 인성과 공동체 의식을 함양하는 과목이다”

중국의 어문(語文) 교육과정에 제시된 “전언(前言)은 성질 및 지위, 기본 이념, 설계 맥락 등 세 부분으로 구성되어 있다. 어문의 성격은 1) 어문은 교제 수단(의사소통)에서 중요하고 2) 인류 문화의 구성에 중요 부분이며, 3) 기초 교양 4) 애국주의 사상 감정을 함양, 5) 미래 지향적이고 현대화, 정보화 시대에 적응할 수 있는 능력을 키움 등 다섯 가지로 이해할 수 있다”

한·중 국어 교육 성격은 의사소통의 도구적 수단이라는 점에서 공통적이다. 한국의 경우 “사고와 의사소통의 도구이자 문화 창조와 전승의 기반이다”라

17) <전일제 의무교육 어문교육과정 표준>의 前言(머릿말에 해당)에 의하면 “9년 의무교육 어문(국어)과정의 개혁은 마르크스주의와 과학의 교육 이론을 지도해야 하고, 우리나라 국어 교육의 성패와 득과 실을 총괄하며, 각국의 모국어 교육의 개혁의 경험을 거울삼아 국어 교육의 법칙에 따라 현대 사회 발전에 상응하는 어문과정을 건설하는 데에 힘써야 하며, 학생의 도덕적 자질과 사상, 과학 문화 자질을 양성하는 데에 그 역할을 해야 한다”고 밝히고 있다. 교육관에 있어서도 중국의 사회주의 의식을 엿볼 수 있는 대목이기도 하다.

18) 중국의 ‘어문’은 우리나라의 ‘국어’과목에 해당한다. 이복자(2010:14)에 따르면 “중국은 1949년에 ‘국문’과 ‘국어’를 통합하여 ‘어문’이란 용어를 사용하기 시작하였으며, 이후 ‘어문’은 우리나라의 ‘국어’에 해당하는 과목을 지칭하게 되었다”고 밝히고 있다.

고 국어의 성격을 제시하고 있고, 중국의 경우 “어문은 가장 중요한 교제 수단”이라고 제시되어 있다. 즉, 국어를 바라보는 관점은 의사소통의 도구적 수단이라는 점이다.

반면에 차이점은 첫째, 한국에서는 국어를 비판적이고 창의적으로 사용해야 함을 목적으로 하고 있지만 중국에서는 국어의 기본능력과 도구적 관점에서 바라보고 있다. 중국에서 2000년에 반포한 현행 <전일제의무교육어문과정표준>에서는 ‘어문은 가장 중요한 교제도구이며 인류 문화의 구성에 중요한 부분이다.’라고 명확히 규정하였다고 있다는 점에서 어문을 도구적 관점에서 바라본다는 것을 알 수 있다(이복자, 2010 참고).

둘째, 양국 모두 문화성을 제기하고 있지만 한국은 국어 발전과 문화 창달을 목표로 하고, 중국은 문화의 조성 부분이라고 밝혔다. 쓰기의 영역으로 이러한 성격을 대입해보면 한국은 창의력을 강조하여, 학습자 스스로 찾아서 쓰는 것을 강조하는 반면에 중국은 국어 이해의 기초를 닦는데 중점을 두는 도구적인 성격인 것을 알 수 있다. 셋째, 한국은 인성과 공동체를 함양하는 데 목적이 있으나 중국은 미래 지향적이고 현대화, 정보화 시대에 적응하는 능력을 중시한다. 따라서 양국의 국어(어문) 교육과정의 성격에서의 차이와 같이 학습자들이 쓰기를 대하는 자세 또한 달라질 수 있음을 알 수 있다.

국가	초등학교 · 중학교 국어과 교육과정 영역
한국	1. 듣기·말하기 2. 읽기 3. 쓰기 4. 문법 5. 문학
중국	1. 글자를 익히고 쓰기 2. 독해 3. 글짓기(작문) 4. 의사소통 5. 종합 학습

[표 2-1] 양국의 초·중등학교 국어과 교육과정 영역

두 나라의 초 · 중등학교의 국어과 교육과정 내용 영역 체계를 비교하면 [표 2-1]과 같다. 한국의 초 · 중등학교의 ‘국어’ 교육과정 영역은 ‘듣기 · 말하기 · 쓰기 · 문법 · 문학’인 언어 기능별로 구성되어 있다. 중국은 중화인민공화국교육부가 제정한 <전일제의무교육어문과정표준(全日制義務教育語文課程標準)>을 살펴보면 ‘글자를 익히고 쓰기’ 영역을 따로 구성하고 있는데 한글과 달리 언어적 차이가 있기 때문에 교육 방법에도 차이가 있다는 것을 알

수 있다.¹⁹⁾ ‘4. 의사소통’은 한국의 듣기·말하기 영역을 통칭한다. 중국의 <전일제의무교육어문과정표준>에서는 <부록>을 두어 학생들이 암송해야 할 시문 목록 모두를 제시하고 있는데, 해당 목록의 시문을 모두 외우도록 권고한다. 여기에는 중국 고대, 현대, 외국 우수 시문이 포함된다. 1~6학년 75편, 1~6학년의 암송 목록은 모두 시가이다. 7~9학년의 목록은 단편 산문들로 구성되어 있다. 이 시문들은 학생들이 암송하고 매 학년마다 쌓아가야 한다.²⁰⁾

이러한 과정을 보면 중국의 교육에서는 ‘암송’과 ‘고전’을 중점적으로 교육하고 있는 것을 알 수 있는데, 교육의 목표가 창의성보다는 이해를 기반으로 한 도구적인 성격을 갖고 있는 것을 반영한다. 한국의 경우 읽기 · 쓰기 · 듣기 · 말하기의 모든 영역을 골고루 강조하고 있으며 국어교육의 목표 역시 ‘창의성’과 ‘비판적인 사고’를 기르는 것으로 중국의 교육과정과는 다른 성격을 지니고 있다. 따라서 중국인 학습자들은 사회주의 체제인 중국에서 받아온 교육은 창의성과 비판적인 사고를 중심으로 하는 한국의 교육 목적에서의 차이로 간극이 생길 수 있다.

국가	고등학교 국어과 교육과정 영역	
한국	공통과목	국어
	일반선택	1. 화법과 작문 2. 독서 3. 언어와 매체 4. 문학
	진로선택	1. 실용 국어 2. 심화 국어 3. 고전 읽기
중국	필수과목	語文1, 語文2, 語文3, 語文4, 語文5
	선택과목	1. 시가와 산문 2. 소설과 연극 3. 뉴스와 전기 4. 언어 문자 응용과 탐구 5. 문화 논저 선독과 전문적인 주제 연구

[표 2-2] 양국의 고등학교 국어과 교육과정 영역

양국 고등학교의 국어과 교육과정 영역은 [표 2-2]와 같다. 한국은 공통과

19) 1~2학년에는 상용한자 1600~1800개 중 800~100개를 쓸 수 있고, 3~4학년에는 2500자 중 2000개 전후로 쓸 수 있다. 5~6학년에는 3000자 중 2500개 전후로 쓸 수 있으며, 7~9학년에서는 3500자 중 3000자를 쓸 수 있다고 제시하고 있다.

20) 중국 <전일제의무교육어문과정표준>의 <부록>의 목록은 형재연(2018) 중국 어문 교육과정 내 읽기 텍스트 목록에 대한 분석을 참고할 수 있다.

목에 ‘국어’로 지정되어 있으며 읽기 · 말하기 · 쓰기 · 듣기의 언어기능이 통합되어 있다. 일반선택 과목에 ‘작문’ 제시되어 있으며 학교마다 성격에 맞게 지정할 수 있다. 중국은 필수과목으로 독서와 감상, 표현과 교육으로 나뉘어 있고, 선택과목은 ‘읽기’를 토대로 하여 다섯 가지 주제로 분류되어 있다.

고등학교 국어과 교육과정을 종합해 보면 한국은 공통과목과 일반 선택과목에서 음성과 문자, 표현과 이해로 균일하게 다루고 있다. 중국은 필수과목이 문자 중심이며 독서를 강조하고 있다.

한국과 중국의 초등학교, 중학교, 고등학교 쓰기 교육 내용을 구체적으로 살펴보자. 분석 내용은 2015 국어과 개정 교육과정의 내용에 따라 ‘쓰기의 본질’, ‘글의 유형’, ‘쓰기의 구성 요소 및 쓰기의 과정, 쓰기의 전략’, ‘쓰기의 태도’의 측면으로 분류하여 비교하였다.²¹⁾

“쓰기는 쓰기 과정에서의 문제를 해결하며 의미를 구성하고
사회적으로 소통하는 행위이다”(한국)

“글을 쓰는 것은 자기표현과 의사소통을 하기 위함이다”(중국)

“다른 사람과 교류하며 글에 대해 서로 소감을 나누고 자신의
견해를 나누고 소통한다”(중국)

‘쓰기의 본질’의 내용 요소를 살펴보면 위와 같이 양국은 ‘쓰기는 의미를 구성하고 소통하는 사회적 상호 작용하는 행위’라는 점에서 공통의 교육관을 갖고 있다고 할 수 있다.

‘글의 유형’은 목적에 따라 다양한 글의 유형이 있는데, 분석 내용은 아래와 같다. 한국은 초등학교 1~2학년부터 ‘주변 소재에 대한 글’, ‘겪은 일을 표현하는 글’을 시작으로 ‘의견을 표현하는 글’, ‘마음을 표현하는 글’, ‘설명하는 글’, ‘주장하는 글’, ‘체험에 대한 감상을 표현한 글’, ‘보고하는 글’, ‘설득하는 글’, ‘정서를 표현하는 글’로 제시하고 있는데, 이는 학년별로 연계하

21) 양국의 쓰기 교육 내용 세부 요소는 [부록1]~[부록5]를 참고할 수 있다. 한국의 참고 자료는 교육부 고시 제2015-74호 [별책5] 국어과 교육과정이며, 중국은 소학교(초등학교), 중학교(초급중학) 과정으로, 2001년 개정된 ‘全日制义务教育语文课程标准’, 고등학교(고급중학) 과정으로, 2003년 개정된 ‘普通高中语文课程标准’이다.

여 쓰기의 기초 과정에서 심화 과정으로 점진적으로 나아가는 방향이다.

중국도 마찬가지로 글의 유형을 초등학교 3~4학년에 ‘짧은 편지’를 시작으로 ‘사실적인 글(비문학적)’, ‘상상적인 글(문학적)’, ‘독서 노트’, ‘실용문’을 써 본다. 중학교 과정에서 목적에 따른 글의 유형을 ‘기서문’, ‘의론문’, ‘일상 생활문’, ‘요약문’, 고등학교 과정에서 ‘기술’, ‘설명’, ‘묘사’, ‘의론’, ‘서정’을 다루고 있다. 이와 같이 글의 유형은 학년별로 내용을 확장하는 나선형 연계보다는 ‘설명’, ‘의론’을 중점적으로 다루고 있는 양상이다.

‘쓰기의 구성 요소와 쓰기의 과정’ 및 ‘과정별 전략’에 대해 보면, 한국은 ‘글자 쓰기’와 ‘문장 쓰기’를 시작으로 ‘문단 쓰기’, ‘시간의 흐름에 따른 조직’, ‘독자 고려’, ‘목적과 주제를 고려한 내용과 매체를 선정’, ‘내용의 통일성’, ‘표현의 다양성’, ‘대상의 특성을 고려한 설명’, ‘고쳐쓰기(일반 원리와 쓰기 과정의 점검)’, ‘쓰기 맥락’을 다룬다. 중국 역시 ‘글의 목적’, ‘독자를 고려’한 쓰기를 하며, ‘근거의 타당성’, ‘논리적 사고’, ‘표현의 다양성과 풍부함’을 강조하고 있다는 점에서 쓰기의 구성요소는 한국의 내용과 비슷하다.

언어적 차이로 인해 서로 나타나지 않는 쓰기 요소가 있다. 한국어는 표음 문자이며, 중국어는 표의문자이기 때문에 중국은 학년 별로 익혀야 하는 글자 수가 정해져 있고 한어병음을 외워야 하며, 중국어의 음의 순서와 부수를 보고 사전을 찾는 방법이 쓰기 구성 요소에 해당한다. 반면에 한국은 ‘쓰기’ 영역이 아닌 ‘문법’ 영역에서 한글 자모의 이름과 소릿값, 낱말의 소리와 표기에 대해 다룬다.

중국의 쓰기 요소 중 주목할 점은 ‘수업 내 작문을 매 학년마다 16회 정도’해야 한다고 정해진 부분이다. 학년이 올라갈수록 작문의 횟수와 시간, 글자 수 등 글의 조건이 명확하게 제시되어 있다는 것이다.

‘쓰기의 태도’에 대한 내용을 비교해 보면 다음과 같다. 한국은 ‘쓰기에 대한 흥미’, ‘쓰기에 대한 자신감’, ‘독자의 존중과 배려’, ‘쓰기 윤리’, ‘책임감 있게 쓰기’를 다룬다. 중국 역시 ‘쓰기의 좋은 습관’, ‘쓰기의 즐거움’, ‘감정의 진솔함’, ‘개성 있는 글’을 제시하고 있다. 쓰기의 가치를 인식한다는 점에서 공통적이지만 중국의 경우 ‘쓰기 윤리’에 대한 요소는 전 과정에서 찾을 수 없기 때문에 이에 대한 교육의 보충이 필요하다. 글쓰기를 할 때에 자료

를 수집할 때의 출처, 인용한 부분을 밝히는 데에 있어 서둘 수 있기 때문에 이에 대한 명시적인 교육의 필요하다.

지금까지 중국인 학습자가 쓰기 텍스트를 구성하는 데에 있어 언어적, 문화적, 수사적 규범의 영향을 받는다는 대조 수사학적인 관점으로 접근하여 한국과 중국의 쓰기 교육과정, 쓰기 교육 내용을 분석하였다. 그 결과 ‘쓰기는 의미를 구성하고 소통하는 사회적 상호 작용하는 행위’라는 점에서 양국의 쓰기 교육의 본질은 같다고 할 수 있다. 반면에 가오카오(高考)²²⁾의 ‘어문’영역에서 작문에 대한 배점이 높은 만큼 ‘설명’과 ‘의론’의 글의 유형을 중점적으로 다루며, 소학교(초등학교)에서부터 수업 내 작문을 매 학년마다 해야 한다는 조건이 존재한다는 점에서 한국의 쓰기 교육과는 다른 문화적으로 차이가 나타났다. 또한 언어적 차이로 인해 중국은 학년 별로 익혀야 하는 글자 수가 존재하는 것이나 한어 병음을 외워야 하는 것, 음의 순서와 부수를 보고 사전을 찾는 방법 등의 차이가 드러났다. 그리고 중국의 경우 ‘쓰기 윤리’에 대해 교육을 하는 부분을 찾을 수가 없는데, 이것은 곧 학습자가 쓰기 윤리에 대한 인식이 부족할 수 있다고 추측해 볼 수 있다.

이와 같이 양국의 쓰기 교육 내용에서 “글쓰기의 구성 요소 및 쓰기 과정, 쓰기의 전략, 쓰기의 태도”에 대한 차이를 발견할 수 있었다. 그렇다면 쓰기 교육의 영향이 학습자의 쓰기 텍스트에 반영되는 지식을 살펴볼 필요가 있다. 다음 절에서는 쓰기 지식에 대한 이론을 살펴보고, 본고의 목적에 맞게 쓰기 지식 내용을 제안하고자 한다.

22) 가오카오(高考)는 중국의 중앙정부가 시행하는 대학입학시험을 말한다. 가오카오는 2-3일간 진행되며, 어문(국어), 수학, 외국어가 공통과목이다. 750점 만점으로 어문 150점, 수학 150점, 외국어 150점, 기타 과목 300점이며 점수와 선택과목은 성(省)별로 차이가 있다. 또한 지역마다 시험 출제 내용과 채점 방식이 다르며, 성, 직할시, 자치구별로 입학정원을 사전에 할당한다.

2.2 쓰기 지식의 개념 및 체계

2.2.1 쓰기 지식의 개념 및 성격

지식에 대해 어떻게 특정 지을 것인가, 또 어떻게 각 지식을 설명할 것인가의 문제는 철학과 심리학에서 제기되어 온 고전적이고 항존적인 물음이다. 다양한 철학적 관점과 심리학적 이론 및 지식의 모형을 조사하는 것은 이 장에서 다루고자 하는 범위를 넘어서기에(W. Anderson 외, 2015)²³⁾, 본 연구에서는 쓰기와 관련된 지식에 논의의 범위를 한정한다.

Alexander, Schallert&Hare(1991)는 지식을 “정보, 기능, 경험, 신념, 기억에 대한 개인의 저장고”라 규정하며, 특히 쓰기에 필요한 개념적 지식을 내용 지식과 담화 지식으로 구분하였다. 담화 지식은 언어와 언어의 사용에 대한 지식이며, 내용 지식은 영역 지식과 학문 지식을 포함한다. 즉 내용 지식 중 영역 지식이 초·중등학교에서 배우게 되는 지식이라면, 학문 지식은 대학 수준 이상에서 학습하게 되는 좀 더 기본적인 원리를 지향하는 지식을 의미한다(서수현, 2006 재인용).

쓰기 지식이란 쓰기에 필요한 모든 것을 의미한다. 학습자는 글을 쓸 때에 사전 경험을 갖고 오기 마련이며, 자신이 겪고 있는 정보의 의미를 해석하는데 그것들을 활용한다. 이와 같이 쓰기는 필자가 지닌 지식을 바탕으로 의미를 구성하는 복잡한 사고 과정이며 쓰기와 관련된 다양한 지식을 포함하고

23) W. Anderson 외(2015)에서는 지식의 형태는 물론 용어 또한 다양하다고 지적하고 있다. 이 연구에서 말하는 지식은 쓰기에 필요한 지식에 한정하는 것이 아니라 학문적 영역에 해당하는 모든 지식을 가리킨다. 개념적 지식, 조건적 지식, 내용 지식, 선언적 지식, 학문적 지식, 담론 지식, 특수 영역 지식, 일화적 지식, 명시적 지식, 사실적 지식, 메타 인지적 지식, 선행 지식, 절차적 지식, 의미론적 지식, 상황적 지식, 사회문화적 지식, 전략적 지식, 그리고 묵시적 지식 등이다. 기본적으로 용어의 차이는 다양한 지식 유형간의 차이를 나타낸 것이다. 지식의 영역에 대한 관점들 간에 합의가 부족하고 서로 다른 용어들이 사용됨에 따라 범주의 숫자를 최대한 줄여 가면서 비교적 간단하고 실제적이며 사용하기 쉬운 분류학이 필요하겠지만, 지식의 복잡성과 포괄성을 제대로 나타낼 수 있는 지식 분류학을 개발하기란 여간 어려운 일이 아니다. 여러 가지 제약성을 고려하여, 우리는 지식의 일반적인 유형을 4가지로 구분하였다. 1) 사실적 지식, 2) 개념적 지식, 3) 절차적 지식, 4) 메타인지 지식으로 구분하였다. 사실적 지식과 개념적 지식은 지식의 “내용”을 나타내고, 절차적 지식은 “방법”에 관한 것이다. 즉 절차적 지식은 “과정”에 관한 지식을 반영하고 있는 반면, 사실적 지식과 개념적 지식은 ‘산물’에 관한 것을 말한다.

있다. 쓰기 지식의 분류는 학자들마다 다양한데, 그 이유는 쓰기 지식의 개념을 교육 내용으로 접근하는 경우, 지식의 한 유형으로 접근하는 경우, 심리적 구인의 하나로 접근하는 경우 등에 따라 다르게 다루어지기 때문이다(임천택, 2005, 박찬홍 2013). 쓰기 지식의 층위를 나눈 기준이나 명칭이 학자에 따라 일부 차이가 있으나 그 의미에 있어서는 큰 차이가 없다.

쓰기 지식의 개념은 쓰기 지식을 쓰기에 필요한 지식으로 보거나 쓰기와 관련된 지식으로 보는 두 가지 견해가 있다. 쓰기 지식을 쓰기에 필요한 지식으로 보는 것은 필자가 쓰기 과정에서 담화 공동체의 구성원으로서 공유하는 기본 신념에 대한 암묵적 지식, 글감이나 화제에 대한 지식, 언어 및 장르에 대한 지식, 쓰기 과정이나 방법에 대한 지식, 기능과 전략의 효율성을 점검하고 조정하는 데 필요한 지식을 필요로 하는 것이다(임천택, 2005). 쓰기 지식을 쓰기와 관련된 지식으로 보는 것은 쓰기 지식이 쓰기와 관련된 간접적인 지식을 가리킨다고 할 수 있다. 이는 특정 맥락에서 쓰기에 대한 구조화된 앎을 의미한다고 할 수 있다(박영민·최숙기, 2008a, 정미경, 2011:215재인용).

쓰기 지식의 성격에 대해서는 몇몇 연구자들의 개념 정의를 통해 추론해 볼 수 있다. 장상호(2000), 허정철(2001)에서는 “지식이 체계로서 존재하고, 구조로서 존재하며, 맥락 안에서 존재하는 것”으로 보았다. 이들 논의에서 공통적으로 추출할 수 있는 지식의 성격은 지식이 특정 맥락 내에서 ‘틀, 체계, 구조’로 존재한다는 점이다(임천택, 2005).

정미경(2011)에서 쓰기 지식은 ‘표상 형태’, ‘명시성’, ‘쓰기 특성을 고려하여 쓰기에 관여하는 지식’으로 구분할 수 있다고 하였다. ‘표상 형태’는 명제적 지식과 방법적 지식으로 나뉘는데, 명제적 지식은 ‘논설문은 서론, 본론, 결론의 짜임으로 이루어져 있음’을 아는 것이고, 방법적 지식은 ‘논설문을 짜임에 맞게 쓸 줄 아는 것’이다.²⁴⁾ 또한 쓰기 지식은 ‘명시성’에 따라 명시적

24) 명제적 지식과 방법적 지식은 영국의 철학자 Ryle(1949)에 의해 구분되었다. 이 두 가지 형태의 지식은 수행에 있어 상호작용을 한다. 명제적 지식은 절차에 필요한 자료들을 제공해 줄 수 있으므로 쓰기 수행에서 필요한 절차들과 상호작용한다. 또한 명제적 지식은 쓰기 과정 속에서 어떤 절차들이 어디에서 수행되어야 할 것인가에 대한 새로운 통찰을 제공해 줌으로써, 문제 해결을 하는 동안에 절차들과 상호작용한다. 이러한 지식들은 모두 학교에서 가르치기에 중요한 것이다(정미경, 2011:219).

인 지식과 암묵적인 지식으로 구분할 수 있다. 명시적인 지식은 쓰기에서 글 감에 대한 지식이나 언어에 대한 지식의 형태를 의미하고, 일부 언어로 표현할 수 없는 부분은 암묵적인 지식을 말한다.

Alexander et al(1991)는 사회·문화적 지식, 개념적 지식, 초인지 지식, Landis(1990) 화제 지식, 장르 지식, 메타 지식으로, 이정숙(2004)은 내용 관련 지식(Topic), 텍스트 지식(언어 지식:어휘, 맞춤법, 문장, 문단 등의 통사 구조; 텍스트 맥락 지식:목적, 독자, 주제, 글, 구조, 표현), 쓰기 전략 지식(내용 생성, 조직, 초고 쓰기, 교정, 평가, 활용), 임천택(2005)는 사회·문화적 지식, 내용 지식, 담화 지식, 과정 지식, 초인지 지식으로 구분하였다.

위의 논의들에서는 쓰기 지식이란 ‘글을 쓰기 위해 필요한 지식’이라고 할 수 있는데, 다시 말하면 ‘쓰기 수행에 필요한 모든 지식’을 의미한다. 결국 쓰기 지식의 범주는 쓰기 교육을 위해 가르칠 내용과 내용의 범위를 의미한다. 앞서 살펴본 내용과 같이, 지식이란 교육과 관련된 국면에서는 결국 가르칠 내용, 즉 교육 내용의 문제로 귀결되기 때문에 쓰기 지식의 범주는 쓰기 교육에서 가르칠 교육 내용이 되는 것이다(강동훈,2014:11). 이것에 더하여 쓰기 지식이 ‘학문 목적 한국어 쓰기’에 필요한 쓰기 지식의 요인이 무엇인지 다음 절에서 자세히 살펴보고자 한다.²⁵⁾

2.2.2 쓰기 능력과 쓰기 지식

학문 목적 한국어 쓰기 지식의 범주에 대해 논의하기에 앞서 쓰기 능력과 언어 능력에 대해 살펴볼 필요가 있다. 쓰기 능력은 언어 능력의 한 부분이기 때문이다.²⁶⁾

25) 국어교육의 쓰기 지식 연구는 오래전부터 진행되었으나 논의의 결과를 한국어교육에 그대로 적용할 수는 없다. 그러나 동시에 한국어교육 현장에서 나타나는 것과 동일한 혼란을 타개하기 위해 전개된 흔적들을 살펴볼 필요가 있다. 이를 참조할 경우 대학이라는 공간에서 외국인 학습자를 대상으로 하는 교육의 시행착오를 줄이는 데 일정한 도움을 받을 수 있다.

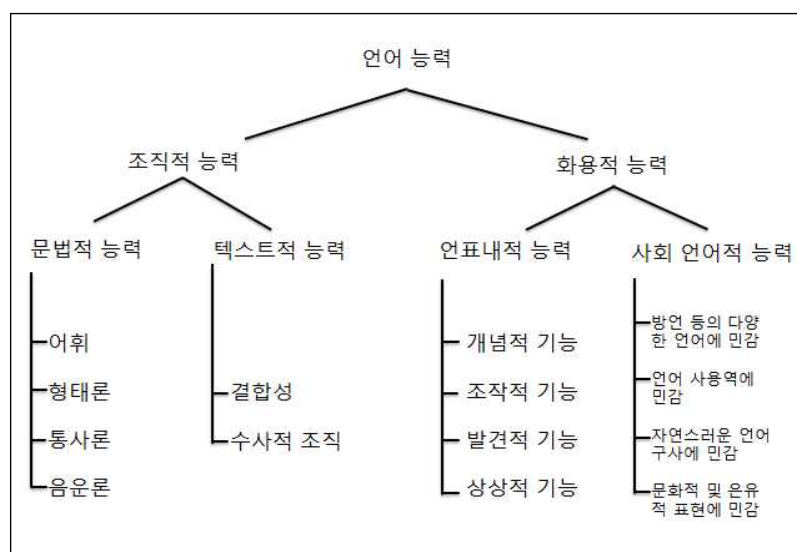
26) 쓰기 능력에 영향을 미치는 여러 요인 중에서 쓰기 지식은 상대적으로 주목을 끌지 못했다. 쓰기에 대한 관점이 결과 중심 패러다임으로부터 과정 중심 패러다임으로 변화함에 따라 결과물인 글을 바탕으로 하여 도출된 쓰기 지식도 관심에서 멀어졌기 때문이다. 그러나 쓰기 지식을 간접적인 지식으로만 한정하는 것은 편협한 관점이다. 쓰기 지식은 그러한 간접적인 지식뿐만 아니라 쓰기의 본질에 대한 지식, 쓰기의 과정에 대한 지식, 쓰기 구성에 대한 지식 등을 같이 포함하는 개념이다(문병상,2011).

쓰기를 기호로 대응하던 시기에는 쓰기 능력은 철자, 구두법 등을 규범에 맞게 조합하는 능력이라고 보았다. 그러나 쓰기 연구를 통해 1960년대 이후에는 내용 전개(content)와 구성(organization)의 중요성을 재인식하게 되었다. 쓰기 능력은 문자 언어로 사용하는 능력뿐만 아니라 글의 내용 전개 및 구성 능력을 포함하는 것으로 확대되었다. 여기서 문자 사용 능력이란 텍스트에 유형에 따라 알맞은 어휘와 문법을 사용, 관용 표현 사용 및 표현의 간결함 등을 의미하고, 글의 내용 전개 능력은 주제의 명확성과 글의 주제에 대한 적절함과 충분함, 논리의 타당성 등이 포함된다. 아울러 글의 구성 능력에는 적절한 수사적 표현 사용, 단락 구성과 논리적 타당성, 주제의 일관성과 결속성 등을 말한다.

1970년대 이후에는 쓰기를 필자와 독자와의 의사소통 수단으로 보게 되면서 의사소통 능력의 구성 능력 분류에 따라 쓰기 능력을 구분하게 되었다. 사회 언어학자 Dell Hymes(1967,1972)는 Chomsky의 언어 능력이 언어 사용의 사회적 규칙에서 추상화되고 내재된 통사론의 규칙으로 한정된 것을 비판하면서 의사소통 능력(communicative competence:이하 CC)이라는 용어를 만들어낸다. 의사소통 능력이란 의사소통 과정에서 정보를 주고 받을 수 있는 수행이 가능해야 하며, 사회·문화적인 측면에서 발화가 수용 가능하고 적절해야 한다는 점을 지적하였다(Brown,2006:233). Hymes(1972)의 의사소통 능력의 개념은 Michael Canale&Merrill Swain(1980)과 Canale(1983:2-27)에서 CC를 네 가지의 하위 범주로 구성하였다. 문법적 능력(grammatical competence), 담화적 능력(discourse competence), 사회 언어적 능력(sociolinguistic competence), 전략적 능력(strategic competence)인데 처음 두 가지 하위 범주는 언어 체계의 사용에 대한 것이고 나머지 두 가지 하위 범주는 의사소통이라는 기능적 양상에 대한 것이다.

본고에서 주목하고 있는 사회 언어적 능력은 “언어가 사용되고 있는 사회적 상황에 대한 이해를 필요로 하는데, 이때 사회적 상황이란 언어를 사용하는 사람들이 맡은 역할, 이들이 공유하는 정보, 이들 사이에서 이루어지는 상호 작용 기능을 의미한다. 이 모든 것들이 충분히 드러나는 상황에서만 특정한 발화가 적절한지 판단할 수 있다(Savignon,1983:37)”고 정의한다.

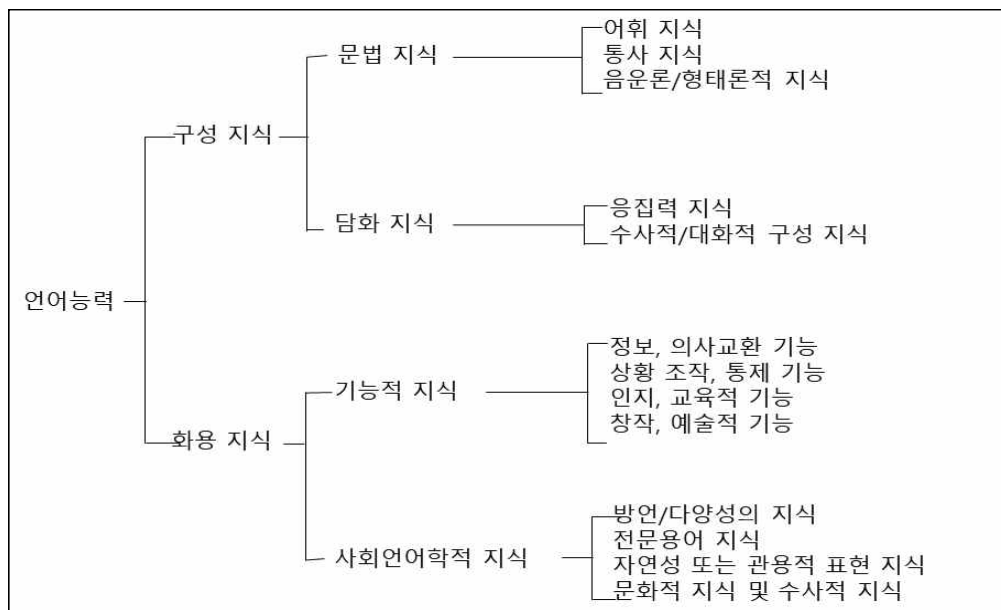
Canale&Swain(1980)이 제시한 CC 모형에 대한 새로운 시각은 Lyle Bachman(1990)에 의해 잘 드러난다. Bachman은 문법적 능력과 담화 능력을 간단하게 ‘언어 능력(language competence)’이라고 부르고 있다. Bachman은 문법적 능력과 담화적 능력(바흐만은 후에 이를 ‘텍스트적 능력’이라고 함)을 조직적 능력(organizational competence) 밑에 두고 있다. 조직적 능력이란 문장 단위의 규칙(문법적 능력)과 문장의 ‘연결 관계’를 지배하는 규칙(담화적 능력)을 모두 포함하는 즉, 우리가 사용할 언어 형식을 결정하는 모든 규칙을 의미한다(Brown,2008;234).



[그림 2-2] 의사소통 언어 능력을 구성하는 요소(Bachman, 1990:85)

Bachman&Palmer(1996)은 두 가지 요소(언어능력 또는 언어지식 그리고 일련의 초인지적 전략으로서 묘사하는 전략적 능력)를 포함하는 것으로 언어 능력을 정의했다. 그중 사회언어학적 지식은 특정언어 사용상황에 적합한 언어를 창조하거나 해석할 수 있도록 한다. 이에는 방언, 전문용어, 자연스런(자연성) 또는 관용적인 표현, 문화적 지식, 그리고 수사법의 적합한 사용을 결정하는 규칙에 대한 지식이 있다. 예컨대 ‘안전한 한계선을 넘어서는(beyond the pale)’과 같은 문화적 지식 또는 ‘나를 화나게 하지 마(Don’t push my buttons)’와 같은 수사법을 의도된 의미를 적절하게 전달하기 위하여 사용할

때, 우리는 사회언어학적 지식을 사용하고 있는 것이다.



[그림 2-3] Bachman&Palmer(1996)의 언어 능력 모델

그 동안의 연구와 비교하여 Bachman(1990)에서는 의사소통 능력 중에서 사회 언어적 기능에 큰 비중을 두고 있으며, 언어교수에서 의사소통 능력은 사회적, 개인 상호적, 문화적 차원임을 인식하고 문법적, 음운적 양상뿐만 아니라 사회 언어적 능력에 대해서도 마찬가지로 중요성을 부여해야 한다는 점에서 본고의 관점과 상통한다.

이와 같이 사회 언어학적 능력은 의사소통 능력 중 매우 중요한 요소이다. H.Douglas(2008:232)에서도 제2언어 습득은 사회·문화적으로 많은 연관이 있다고 하였다. 의사소통 능력이 지난 40년간 많은 관심을 받아온 구인(construct)이기는 하나 최근 연구 경향은 의사소통의 구조적, 인지적 특징들 보다는 제2언어로 의사소통한다는 것을 뜻하는 사회적, 문화적, 화용적 시사점에 더 중점을 두고 있다. Mondada&Doehler(2004, 502-503)가 말한 바와 같이 “만약 상호 작용적 활동이 학습자의 경험에서 기본적인 구조라면 학습자의 의사소통 능력은 단순히 개개인의 마음 혹은 뇌에 내재한 일련의 잠재력과 같은 개인적 차원의 용어로 정의할 수 없다” Zuengler&Cole(2005) 그리고 Watson-Gegeo&Nielsen(2003)은 “제2언어 습득에서 언어 사회화의 개

념은 언어 습득 연구에 있어 매우 중요하며 언어 학습의 인지적, 문화적, 사회적, 정치적 복잡성을 이해하는데 크게 기여한다”고 주장했다.

이런 새로운 관심으로 인해 사회 구성주의적 관점이 쓰기 교육의 주요 관심사가 되었고 언어를 사회문화적 정체성을 지닌 개인들 간의 상호 작용적인 의사소통으로서 주목하게 되었다. 의사소통 능력은 제2언어 습득 분야를 아우르는 개념으로 여기며, 의사소통 능력과 더불어 의사소통 언어 교수는 최근의 제2언어 연구의 추세를 알려주는 개념으로 간주하게 되었다.

중국인 학습자가 작성한 글에서는 모국의 작문에서 나타나는 사회 언어학적 지식의 특성이 다른 언어권 학생보다 잘 드러나는데 이러한 점에서 중국인 학습자에게 사회 언어적 지식에 대한 부분은 학습이 반드시 필요한 부분이라고 본다. 물론 교육 현장에서 언어 능력의 구성 요소인 네 가지 범주들에 대해 어느 것이 가장 중요하고, 그 다음에 중요한 것은 무엇이고 하는 식으로 가중치를 두는 시스템이 있지는 않다. 그러나 여기에 네 가지 범주들이 기록되어 있는 순서는 통사론과 어휘에 비하여 사회 언어적 능력의 중요성을 가장 덜 강조한다. 그 이유는 전통적으로 통사론과 어휘의 중요성이 강조되어 왔기 때문으로 추측할 수 있다.

이에 대한 한 예로 일반 목적의 한국어 시험(S-TOPIK)²⁷⁾의 채점 기준을 살펴보면 이러한 상황이 드러난다. ‘한국어능력시험(TOPIK)’ 제47회, 제52회에서 작문에 해당하는 문항인 53번과 54번을 살펴보자.

[문제] 53. 다음을 참고하여 ‘아이를 꼭 낳아야 하는가’에 대한 글로 200-300자로 쓰시오. 단, 글의 제목을 쓰지 마시오.(제52회 기출)

[채점기준]

- 내용이 주제와 관련되고 풍부하고 다양한가?
 - 제시된 정보를 적절하게 사용하였는가?
 - 글의 구성이 논리적이며 조직적인가?
 - 어휘와 문법을 적절하고 다양하게 사용하였는가?
-

27) 한국어능력시험(TOPIK)은 일반, 직업, 학문 등의 목적별로 구분되어 있지 않고, 일반목적의 한국어능력시험(Standard TOPIK)만 존재한다.

[문제] 54. 다음을 주제로 하여 자신의 생각을 600-700자로 글을 쓰시오. 단, 문제를 그대로 옮겨 쓰지 마시오.(제52회 기출)

[채점기준]

- 내용이 주제와 관련되어 풍부하고 다양한가?
- 글의 구성이 논리적이며 조직적인가?
- 어휘와 문법을 적절하고 다양하게 사용하였는가?

[표 2-3] 한국어능력시험(TOPIK) 작문 문항 및 채점 기준

위의 채점 기준은 매회에 53번 문항과 54번 문항 모두 같은 내용으로 제시되어 있다. 이 기준을 살펴보면 앞서 제시한 Bachman의 언어능력의 구성 요소 중 ‘사회 언어적 능력’에 대한 평가 항목에 대한 내용이 결여되어 있음을 알 수 있다. 결국 외국인 유학생을 대상으로 하는 학문 목적의 쓰기 교육도 마찬가지로 대부분 문법적 능력, 텍스트적 능력, 언표내적 능력에 대한 교육이 중점적으로 이루어져왔다고 할 수 있다. 물론 학문 목적 쓰기에 대한 교육적 접근에 있어 네 가지 능력을 적절하게 기르는 것이 중요하지만 그중에서 학문 목적의 쓰기를 수행해야 하는 제2언어 학습자의 입장에서는 사회 언어적 능력에 대한 요소를 반영한 교육 내용이 필요하다고 할 수 있다.

지금까지 의사소통적 언어 사용에서의 언어 사용 능력을 보는 관점에 대해 살펴보았다. 본고에서는 쓰기 능력은 언어 능력의 한 구성 요소로 볼 수 있고, 쓰기 능력은 곧 쓰기 지식을 기반으로 하여 쓰기를 수행하는 데에 반드시 필요한 능력이라고 보고 ‘사회 언어학적 지식’이 기반이 되는 쓰기 지식의 범주에 대한 논의를 전개하겠다.

2.2.3 쓰기 지식의 범주 및 기준

쓰기 지식의 개념에 대한 이해를 바탕으로 쓰기 지식을 일정한 기준에 따라 구분할 수 있는 범주를 설정해야 한다. 여기서는 쓰기 지식의 속성에 따라 쓰기 지식의 요인들을 어떻게 범주화할 수 있는지를 탐색하려고 한다. 제 2언어 학습자를 대상으로 하는 쓰기 지식에 대해 국내의 연구보다 비교적 오래전부터 연구되어 온 영어 교육에서의 쓰기 지식의 범주를 살펴보고, 국어 교육과 한국어교육에서 다루는 학문 목적의 쓰기 범주에 대해 살펴보고자 한다.

쓰기 지식과 관련하여 영어 교육에서 오래 전부터 논의되어 왔으며, 대표적으로 Applebee(1984), Hillocks(1987), William Grabe & Robert B. Kaplan(1996), Tribble(2003), Hyland(2003), Beaufort(2007)가 있다. Applebee(1984)는 작문 능력과 관련되는 지식의 범주는 언어에 대한 지식, 주제에 대한 지식, 독자에 대한 지식으로 나누었다. Hillocks(1987)은 내용에 대한 지식, 절차적 지식, 다양한 유형의 쓰기, 통사적 유형, 철자와 용법에 대한 관습의 밑바탕에 있는 스키마를 포함한 담화 구조에 대한 지식, 절차적 지식으로 구분하였다.

Grabe & Kaplan(1996:282)에서는 학업을 위한 쓰기 기술, 지식 기반과 과정에 대한 분류 목적을 크게 1) 쓰기를 위한 교육적인 환경, 2) 교육 환경에서 쓰기 과제, 3) 교육적으로 활용되거나 산출된 덩어리, 4) 학업 쓰기를 위한 주제, 5) 언어 지식(글말 부호에 대한 지식, 음성과 형태에 관한 지식, 어휘, 통사적, 구조적 지식, 언어들 사이의 차이점에 대한 인식, 서로 다른 언어와 말투식에서 상대적인 유창성 인식) 6) 담화 지식(문장들과 문장들, 문장들 내부에서 표지하는 장치에 대한 지식, 정보 구조에 대한 지식, 여러 절들에 걸친 의미 관계에 대한 지식, 중심 주제를 인식할 수 있는 지식, 갈래 구조와 갈래 제약에 대한 지식, 개념 틀을 구성할 수 있는 지식, 추론에 대한 지식, 여러 언어와 문화에 걸쳐 담화 구성 특징들의 차이 인식하기) 7) 사회언어학적인 지식, 8) 독자 고려에서 더 나아가기, 9) 세계에 대한 지식, 10) 쓰기 과정 기술, 11) 쓰기 과정 전략으로 구분하였다. Kaplan의 쓰기 지식의 분류

목록은 쓰기 상황에 관련되는 모든 측면들에 대한 한정적인 표상을 하려고 하지 않았다. 지식은 현재 상태로는 폭넓게 분류 체계의 개발이 가능하지 않으며 분류를 하려는 어떤 노력도 편집자의 성향을 반영할 수밖에 없음을 지적하였다.

Tribble(2003)은 필자에게 필요한 지식의 범위를 내용 지식, 맥락 지식, 언어 체계 지식, 쓰기 과정 지식으로 나누었다. 세부 내용은 [표 2-4]와 같다.

내용 지식	주제 영역에 포함된 개념들에 대한 지식
맥락 지식	그 텍스트가 읽혀질 사회 맥락에 대한 지식
언어 체계 지식	과제를 완성하는 데 필요한 언어 체계 측면들, 어휘나 통사 등에 대한 지식
쓰기 과정 지식	특정한 쓰기 과제를 준비하는 가장 적합한 방식에 대한 지식

[표 2-4] 쓰기 지식(Tribble, 2003)

대학 쓰기 교육에서 필요한 지식을 제시한 연구는 Beaufort(2007)가 있다. Beaufort는 “대학의 신입생들이 자신의 전공 및 사회 환경에 적응하여 훌륭한 필자로 성장하기 위해서는 신입생 작문 교육에서 전이 가능한 교육과정을 새롭게 개발하되, 작문에 관한 기본적인면서도 추상적인 원리들을 학습할 필요가 있다”고 말한 바 있다. 이 원리는 1)담화 공동체에 관한 지식(Discourse community)과 2)주제 지식(Subject matter knowledge), 3)장르 지식(Genre knowledge), 4)수사적 지식(Rhetorical knowledge), 5)쓰기 과정에 대한 지식(Writing process knowledge)으로 분류하였다. 학생들이 기본적인 지식과 기술들을 반복 습득해야 학술 담화 공동체에 진입하기 위한 학습 전이가 가능할 것이라고 보고 있다. 이를 위해 신입생을 대상으로 하는 작문 교육에서는 위의 다섯 가지 쓰기 지식을 교육해야 하며, 특히 ‘담화 공동체 이론’을 중점적으로 다뤄야 한다고 하였다. 신입생을 대상으로 하는 Beaufort(2007)의 학문 목적 쓰기 지식의 이론은 대학에서의 쓰기 교육 지식에 대한 반영을 잘 보여준다고 할 수 있다.

쓰기 지식에 대한 연구는 한국어교육보다는 국어 교육에서 좀 더 오래전부터 연구되어 왔다. 한국어교육에서 이러한 연구가 한발 늦게 시작된 이유는 국내에 한국어를 학습하고자 하는 한국어 학습자가 늘기 시작한 이후에 학습자에 대한 연구가 본격적으로 시작되었기 때문이다. 교육 대상은 다르지만, 국어 교육 분야에서 진행된 쓰기 지식과 관련한 연구를 살펴보는 것이 도움이 된다.

국어 교육 분야에서 쓰기 지식의 범주에 대한 대표적인 연구는 임천택(2005), 박영민(2006), 정미경(2011), 박찬홍(2013)이 있다. 순서대로 제시하면, 임천택(2005)은 쓰기 지식의 범주를 사회·문화적 지식, 내용 지식, 담화 지식, 과정 지식, 초인지 지식으로 구분하였다. “사회·문화적 지식은 담화 공동체의 구성원으로서 공유하는 보편적이고 일반화된 지식을 말하는 것이며, 내용 지식은 글감이나 화제에 대한 지식이며, 담화 지식은 어휘, 통사 규칙, 글 구조, 독자 등에 대한 지식이며, 과정 지식은 쓰기 과정이나 방법에 대한 지식이며, 초인지 지식은 지식에 대한 지식으로 쓰기 지식과 전략의 효율성을 점검하고 조정하는 데 필요한 지식”이라고 하였다.

박영민(2006)은 국어과 교육과정에서는 교육 내용을 체계화하기 위하여 지식의 범주를 명제적 지식과 방법적 지식으로 나누었다. “명제적 지식은 쓰기 및 쓰기 요인의 이론적 설명과 관련이 있으며, 방법적 지식은 쓰기의 과정 및 과정에서 요구되는 전략과 관련을 맺고 있다”고 하였다. 같은 맥락으로 이성영(1996:191)에서도 역시 쓰기 지도에서 강조되어야 할 지식(명제적 지식은 물론 과정적 지식을 포괄하는 지식)의 범주들을 밝혀 낼 필요가 있다고 하였다.

정미경(2011)에서는 초중등교육과정의 쓰기 영역에 근거하여 쓰기 지식을 쓰기 본질에 관한 지식, 쓰기 과정에 관한 지식, 쓰기의 구성에 관한 지식, 쓰기의 표현에 관한 지식, 쓰기의 실체에 관한 지식, 쓰기의 규범 및 어휘에 관한 지식으로 구분하였다. “쓰기 본질의 지식은 주제, 목적, 독자, 필자 등 쓰기의 상황에 관한 지식이며, 쓰기의 과정에 관한 지식은 쓰기의 일반적인 과정이 포함되며, 쓰기 구성에 관한 지식은 글의 위계적인 구성 방식과 활용 방안으로 글의 구성, 구성 방식, 문단, 논지와 근거, 글의 통일성에 관한 지식

이며, 쓰기의 표현에 관한 지식은 내용 전개 방법과 수사법에 관한 지식이며, 쓰기 실체에 관한 지식은 쓰기 습관과 글의 종류별 관습적인 구조 유형에 관한 지식이며, 쓰기의 규범 및 어휘에 관한 지식은 글을 쓰기 위한 기초적인 어법, 맞춤법, 원고지 사용법에 관한 지식”을 말한다. 박찬홍(2013)은 쓰기 지식의 범주를 예상 독자에 대한 지식, 전반적인 쓰기 방법에 관련된 지식, 언어 지식, 글 유형과 관련된 지식, 상위 인지 지식으로 구분하였다.

한편으로 한국어교육에서 분류하는 학문 목적의 쓰기 지식 범주에 대한 연구로는 김정숙(2009), 최은지(2009), 전미화(2015), 장미정(2016), 임진숙(2016)이 있다. 한국어 학습자를 대상으로 하는 쓰기 지식에 대한 연구는 최은지(2009)를 시작으로 본격적으로 연구되었다. 최은지(2009), 김정숙(2009)은 앞서 제시한 Tribble(2003)의 쓰기 지식 분류 기준에 따라 학문 목적 한국어 작문 교육에서 다루어야 할 교육 내용 범주로 1) 내용 지식, 2) 쓰기 절차 지식, 3) 맥락 지식, 4) 언어 구조 지식으로 설정하였다. 최은지(2009)는 네 가지 지식이 모두 필요하지만 학문 목적 작문 교육에서는 내용 지식에 대한 비중이 강조되어야 한다고 하였다. 이 연구에서는 내용 지식을 ‘기존 지식, 상호 텍스트적 지식, 지식통합지식’으로 구분하였다는 점이 기존의 연구와의 변별되는 점이며, 중요한 연구 성과 중 하나이다.

이후 쓰기 지식 중에서 내용 지식에 대해 주목한 연구가 진행되었다. 전미화(2015)에서는 학문 목적 학습자를 대상으로 하는 쓰기 교육에 있어서 내용 지식에 대한 중요성을 제시하면서 최은지(2009)와 같이 내용 지식에는 기존 지식, 상호 텍스트적 지식, 통합된 지식으로 구성된다고 하였다. 한국어 학습자의 작문 과정에서 어떻게 내용 지식을 구성하는가에 대한 양상을 검토하였는데, 그 결과 한국어 학습자들이 한국어 쓰기에서 내용 지식에 관한 이해가 부족하며, 모국어 쓰기에 비해 내용 지식을 선별, 창출, 조직하는 능력이 부족하여 쓰기에 필요한 내용 지식을 구성하는 데에 어려움을 겪는다고 밝혔다.

장미정(2016)에서는 학문 목적 한국어 쓰기 지식의 범주를 5가지로 분류하였다. 1) 과제 지식, 2) 내용 지식(기존 내용 지식, 상호텍스트적 내용 지식, 지식 통합 내용 지식), 3) 맥락 지식(사회·문화적 맥락 지식, 독자 맥락 지식, 텍스트 맥락 지식), 4) 언어 지식, 5) 과정 지식이다. 장미정(2016:130)의 학

문 목적 한국어 쓰기 지식의 범주 및 특성을 살펴보면 다음과 같다. 이 연구에서도 최은지(2009)의 연구 결과와 같이 내용 지식을 기존 내용 지식, 상호텍스트적 내용 지식, 지식 통합 내용 지식으로 구분하였다. 임진숙(2016)에서는 쓰기 내용을 구성하는 절차에 대해서 다루었다. 쓰기 과정에서의 쓰기 관점에 따라 사회적 관점, 인지적 관점, 형식적 관점으로 구분된다고 하였다. 요소 통합적 쓰기 지식은 의사소통적 지식, 주제 내용적 지식, 구조적 지식, 표현적 지식으로 나누고 세 가지 관점을 통합하여 보는 관점을 취하였다.

지금까지 선행연구들의 흐름을 보면 한국어교육의 많은 학자들이 학문 목적 쓰기에 있어 ‘내용 지식’을 주요한 요소로 간주하고 있다. 이에 따라 다른 쓰기 지식에 비해 ‘내용 지식’을 중심으로 한 연구들이 꾸준히 나오는 것을 알 수 있다.

또한 쓰기 지식의 범주에 대한 여러 학자들의 견해와 연구 결과물을 종합해본 결과, Tribble(2003)의 ‘쓰기에 있어서 필자에게 필요한 쓰기 지식’의 범주 구분이 대체로 학문 담화 공동체에서 작문을 둘러싼 여러 지식들을 아우른다고 할 수 있으며, 학문 목적 쓰기의 교육 내용 범주에도 활용되기에 적절하다고 판단하였다. 단, 본 연구와 Tribble의 쓰기 지식 범주 중 한 가지 다른 방향은 장르를 바라보는 시각이 다르다는 점이다. Tribble(2003)은 맥락적 지식과 내용적 지식을 장르(genre)로 묶어서 제시하고 있다.²⁸⁾ 그러나 학문 목적 학습자에게는 자신이 속한 담화 공동체의 독자와 쓰기의 목적에 따라 달라지는 장르의 특징을 알고 이에 맞게 글을 쓸 수 있는 지식이 필요하다. 그러므로 학문 목적의 쓰기 지식 중에 장르 지식을 분류하기로 한다.

본 연구에서 쓰기 지식은 내용 지식, 맥락 지식, 쓰기 과정 지식, 언어 체계 지식, 장르 지식으로 구분하고자 한다. 그리고 이 다섯 가지 지식 중에는 앞 절에서 살펴본 ‘사회 언어학적 지식’을 따로 분류하지 않았지만, 이것을 기반으로 한다는 점을 밝힌다. 다음으로는 본고에서 구분한 다섯 가지 쓰기 지식에 대한 내용을 상세히 살펴보기로 한다.

28) Tribble은 장르를 맥락적 지식과 내용적 지식을 포괄하는 입장이다. 이는 사회 언어학의 영향으로 쓰기의 사회적 기능을 중요시하는 영국의 쓰기 접근법을 반영한 것이라고 볼 수 있다(최연희, 2009).

2.2.3.1 내용 지식

내용 지식은 필자가 써야 할 주제 영역에 포함된 개념들에 대한 지식이다 (Tribble, 2003). 내용 지식은 연구자에 따라 주제 지식이라고도 부른다.

Stern(1985)이 정의한 내용 지식은 “개인의 물리적, 사회적, 정신적 세계의 양상에 대한 개념적 지식의 유형을 의미하며, 공식적 또는 비공식적으로 획득되고 사용된다. 따라서 내용 지식은 곧 세상에 대한 지식이라고 할 수 있으며 이는 세상일에 대한 다양한 경험의 축적으로 쌓아지는 것이기는 하지만 모든 경험들은 개인의 차원에서 형성되는 것이라기보다 사회문화적인 지식의 필터를 통해 걸러지게 된다. 이렇게 형성되는 내용 지식은 담화 생성을 위한 가장 본질적인 지식이 된다”고 보았다.

Tribble(1996:158)에서도 쓰기의 내용 지식을 다음과 같이 정의하고 있다.

“내용 지식은 텍스트의 주제 내용에 대한 글쓴이의 이해이다. 내용 지식이라는 어떤 형태가 없다면 글쓴이는 표현할 의미가 없게 된다. 내용 지식이 없어도 언어 학습 연습 문제를 쓸 수 있지만, 글쓴이가 의미 있는 텍스트를 만들어내려고 한다면 설령 그 내용이 전적으로 상상 속의 것이라 하더라도 어떤 형태로든 내용 지식을 갖고 있어야 한다.”

Carrell&Eisterhold(1983)은 배경 지식을 내용 선형지식(content schemata)와 형식 선형 지식(formal schemata)의 두 가지로 나누었다. “내용 선형 지식은 텍스트의 내용에 대한 배경 지식을 의미하는 것으로 문화적 지식, 그 분야에 대한 개인적 경험 등을 포함하며, 형식 선형 지식은 수사학적 구조(rhetorical structures)와 관련해서 여러 가지 장르의 유형에 따라 글이 구성되는 형식을 포함한다”고 밝혔다.

서수현(2006)에서는 내용 지식을 “자신이 알고 있는 것을 특정 과제 상황에서 동원할 수 있는 정보, 경험의 총체로서의 지식”으로 개념 규정을 하였다. 한편으로 기존의 연구에서는 내용 지식이 필자의 외부 세계에 대한 인식이므로 학습자가 스스로 구축해야 할 항목으로 간주하며, 쓰기 교육에서 다룰 수 있는 항목이 아니라는 지적도 있었다. 하지만 한국어교육에서 최은지(2009)는 내용 지식을 구축하는 데에 필요한 절차적 지식을 제안하였다. 그 이후로 내용 지식과 관련된 연구가 활발히 진행되고 있다. 최은지(2009a)에

서 제시된 내용 지식은 다음과 같다.

기존 지식	주제와 관련하여 필자가 알고 있는 지식으로 쓰기 가. 기존 지식만을 이용하여 주제에 관한 내용을 생성하기 나. 기존 지식만을 바탕으로 내용을 구성하기
상호 텍스트적 지식	주제와 관련된 외부의 자료 얻기 가. 대학에서의 작문 수행에 필요한 다양한 자료의 출처 알기 나. 주제에 관련된 외부 자료 검색을 설정하기 다. 다양한 경로로 자료 수집하기(인터넷, 도서관 등)
지식 통합 지식	자료 활용하기 가. 기존 지식과 상호 텍스트적 지식 통합하기 나. 상호 텍스트적 지식 간 통합하기

[표 2-5] 내용 지식의 목록(최은지, 2009a:233-236)

[표 2-5]와 같이 필자가 쓰기 전에 주제에 대해 가지고 있던 지식, 외부에서 새롭게 알게 된 지식, 지식들 간의 통합이 학문적 글의 내용을 구성하는 방식이다. 김정숙(2009)에서는 최은지(2009)의 사회 구성주의적 관점을 취하고 있다. 필자는 자신이 쓰고자 하는 텍스트와 내용과 연결되어 있는 다양한 텍스트들로부터 필요한 정보를 얻고, 기존의 지식과 새로 얻은 지식들 간의 관계를 통합하고 재구조화함으로써 자신만의 새로운 지식을 구축해 간다고 하였다.

내용 지식에 대한 논의를 종합해보면 내용 지식은 필자가 써야 할 주제 영역에 포함된 개념들이라고 할 수 있다. 내용 지식을 구축하는 과정은 필자가 지닌 배경 지식을 바탕으로 쓰기 주제와 관련된 내용을 수집하고 선별하여 재구성하는 기존 지식, 이 내용을 연결하는 데에 활용되는 상호 텍스트적 지식, 그리고 이것을 통합하고 조직하며 재구조화하여 새로운 지식이 구축되는 통합 지식으로 내용 지식을 구분할 수 있다.

2.2.3.2 맥락 지식

맥락 지식은 그 텍스트가 읽혀질 사회 맥락에 대한 지식이다. 다시 말해 읽을 사람의 기대와 이 새로운 텍스트가 읽혀지게 될 앞뒤 언어 맥락에 대한 지식을 포함하여, 그 텍스트가 읽혀지게 될 사회 맥락에 대한 지식이다(Tribble, 2003).

글은 사회적인 힘이나 관습에 의해서 영향을 받으며, 자신이 속한 담화 공동체와 담화 공동체의 구성원으로서의 관습은 필자의 언어와 생각, 수사적 기법 등 영향을 미칠 뿐만 아니라 독자가 텍스트에서 기대하는 바에도 영향을 준다. 또한 특정 담화 공동체에 진입하기 위해서는 그 사회에 소속된 구성원들이 즐겨 사용하는 담화 방식을 배워야 한다.

학문 공동체에 소속된 사람들은 ‘분석’, ‘통합’, ‘해석’에 대해서 이야기를 하고 개인적인 선언보다는 분석과 증거에 바탕을 둔 논증이 보다 설득력을 지닌 것이라고 전제한다. 따라서 특정 공동체에 진입하기 위해서는 그 사회에 소속된 사람들이 말하는 방식을 먼저 배워야 한다. 즉 어느 특정 사회의 일원으로 그 사회에 입문하려면 특화된 언어를 사용하고, 그 사회의 담화적 특성들을 익혀서 구사해야 한다(Linda Flower, 1993:45)는 것을 의미한다.

한국어교육 분야에서의 쓰기 지식 중 ‘맥락 지식’의 요소를 제시한 연구는 최은지(2009), 장미정(2016)을 살펴볼 수 있다. 최은지(2009)에서는 Tribble의 쓰기 지식 분류 기준을 토대로 맥락 지식 목록을 구성하였다. 최은지(2009)는 “맥락 지식은 전체적인 형식이나 내용의 구조와 같은 거시적인 층위에서부터, 독자에게 신뢰를 얻기 위한 여러 장치, 그리고 독자를 안내하는 다양한 표지를 포함하는 미시적 층위에 이르기까지 맥락 지식이 적용되어야 한다고 하였다. 또한 맥락 지식은 같은 학문적 환경에서 생산되더라도, 글의 유형에 따라 독자적으로 지니고 있는 관습적인 특징에 기인하며, 특히 거시적인 층위에서 적용되는 맥락 지식은 이러한 유형적 독자성에 많은 영향을 받는다”고 정리하였다. 장미정(2016)에서는 맥락 지식을 사회·문화적 맥락 지식, 독자 맥락 지식, 텍스트 맥락 지식으로 구분하였다.

맥락 지식에 대한 이론을 정리하자면, 맥락 지식은 대학에서 쓰기를 학습하는 경우 자신의 전공 분야에 해당하는 특정 담화 공동체에 진입하기 위해

서 공동체에 소속된 사람들의 사고방식과 소통 양식을 습득하는 것을 말한다. 본 연구에서는 맥락 지식의 요소 중에서 쓰기 텍스트를 구성하는 데에 ‘텍스트성’을 주목하였다. 이것은 텍스트를 텍스트답게 해준다는 의미로서 쓰기 텍스트를 구성하는 데에 기본 전제가 된다.²⁹⁾ 이 논의는 텍스트 언어학과 관련이 있는데, 본고의 쓰기 텍스트 분석 기준을 세우는 데에 있어 텍스트 언어학 분야에서의 연구 내용을 일부 차용하여 사용하고자 한다. 왜냐하면 그것이 대조 수사학적 텍스트의 분석에 필요한 범주 또는 기준이 될 수 있기 때문이다.

III장에서 분석할 글은 ‘설득’에 해당하는 텍스트 유형이다. 이에 설득을 목적으로 하는 텍스트 유형에 초점을 두고 거시적 측면에서 텍스트 구조에 대한 연구를 살펴보고자 한다. 이은희(2011)에서는 설득 텍스트는 언어 사용의 기능과 관련하여 보는 시각과 언어 사용의 기능을 중심으로 한 접근, 구조를 중점에 두고 설득 텍스트를 보는 관점으로 나뉜다고 하였다.³⁰⁾

그 중 구조를 중점에 두고 설득 텍스트를 보는 관점으로는 Van Dijk(1980)가 대표적이다. 명제를 기반으로 한 의미적 개념으로서의 미시구조나 거시 구조와 달리 텍스트의 유형을 표시해 주는 총괄적 구조로서의 초구조를 설정하였는데, 거시구조가 텍스트 내용을 기반으로 하는 데 비해 초구조는 텍스트 형식으로, 일종의 관습적인 유형이라 할 수 있다. 대표적인 초구조로 서사구조와 함께 논증구조가 제시되었는데, 주장의 정당성이나 진실성을 청자에게 납득시키는 논증구조는 설득의 기본 틀이라고 할 수 있다. 기능과

29) 텍스트 언어학에서는 텍스트의 구조적 특성은 거시적 측면과 미시적 측면으로 나누고 있다. 거시적 측면에서는 특정 유형 혹은 종류의 텍스트가 지니는 형식 구조로서의 초구조적 특성과 특징적으로 나타나는 주제 전개 방식을, 미시적 측면에서는 응집성(coherence)과 응결성(cohesion)을 지닌 텍스트를 형성하기 위해 필요한 언어적 요소를 살펴볼 수 있다(이은희, 2020:153).

30) 언어 사용의 기능과 관련하여 설득 텍스트를 보는 시각은 Bühler의 도구 모델(organon model)로, Bühler는 언어를 사람들이 서로 의사소통을 하기 위해서 이용하는 하나의 도구로 보면서, 소리는 그것을 발신자와 수신자, 그리고 지시되는 대상과 연결하는 삼중 관계가 존재할 때 언어 기호로서 자격을 지닌다고 보았다.

언어 사용의 기능을 중심으로 한 접근은 화용론적 관점으로 이어지는데, 여기서는 발화수반 행위에 초점을 두고 제시화행, 지시화행, 위임화행, 정표화행, 선언화행이라는 다섯 가지로 화행을 나눈 서열의 분류 방식을 대표적인 것으로 들 수 있다. 이에 따르면 설득은 무엇을 행하기 위해 청자를 동요시키는 데 목적을 둔 지시행위라는 측면으로 파악될 수 있다(이은희, 2011:5).

구조 두 측면을 함께 고려하면서 텍스트 유형을 분류하는 종합적 접근도 이루어졌다(이은희, 2011:5). 그 다음으로 Brinker(1985)의 논의를 들 수 있는데, 언어 공동체에서 사용되는 일련의 주제 전개 ‘기본형들’이 형성되며, 그 가운데 기술적, 서사적, 설명적, 논증적으로 하나의 주제를 텍스트 내용으로 전개시키는 유형들이 가장 중요하다고 하였다.(Klaus Brinker, 1985 이성만 역, 2004:88).

논증의 대표적 학자들은 Toulmin, Perelman, Gottlieb 논증의 기술로서 오랜 수사학적 연구의 전통을 지닌 귀납법과 연역법을 보완해 현대적 맥락에서의 실제 정책 논쟁에 적합한 이론적 틀을 모색해왔으며, 그 결과 기존의 논증이론을 보완해 냈다. Toulmin과 Perelman은 논증의 언어학적 중요성에 주목했으며, 청중들의 반응에 초점을 맞추는 등 수사학 연구의 새로운 방향을 제시했다. 특히 톨민의 논증 구조는 논증을 도식화하고 비평하는데 적합하고도 유용한 도구로서 평가받고 있다(Brockriede&Ehninger, 1960; Borchers: 99에서 재인용).

Tulmin이 발전시킨 논증 모델은 명제들의 논리적 관계에 중점을 둔 것이지만 대상을 텍스트의 전체적 주제 전개 방식으로 확장시키면, 구조 중심으로 텍스트 유형에 접근한 van Dijk의 논증구조와 Brinker의 논증형 주제 전개 형태의 기본틀을 이룬다(이은희, 2011). Toulmin은 여섯 가지 관계 범주들을 이용하여 일반 논증구조를 서술하였다. 생산자는 텍스트 주제를 나타내는 (논쟁적인)주장이자 테제(결론)를 논거를 통하여 증명한다. 인용된 자료(사실들)가 가설의 논거일 수도 있고, 자료(D)에서 결론(C)에 이르는 단계가 수행될 수 있다는 것은 추론 규칙을 통하여 정당화된다고(Brinker, 1985, 이성만 역, 2004).

Tulmin의 기준에 따른 텍스트 분석의 형태는 논평과 같은 기술형(記述形)이다. 언어적인 관점에서 확인될 수 있는 것은 논평은 문장들 간의 종속 접속 원리가 지배점이라는 점이라는 것을 확인했으나, 본 연구에서는 Tulmin의 논증형 주제 전개 형태로는 쓰기 텍스트 전체 구조를 분석하는 기준으로 삼기는 어렵다. 왜냐하면 이 모형에서 자료나 결론, 추론 규칙 등의 요소는 텍스트를 접하는 독자에 따라 달라질 수 있는 주관적인 요소이기 때문이다.

따라서 중국인 학습자가 생산한 텍스트를 이 주제 전개 모형에 대입하여 분석하는 것은 한계가 있다. 이를 보완할 텍스트의 분석 구조는 담화 공동체의 관습과 문화권의 영향에 대한 논의를 참고할 수 있다. 한국 담화 공동체가 사용하는 논증 텍스트의 거시적 구조가 “3단 구성(서론-본론-결론), 4단 구성(기-승-전-결 또는 도입-진술-증명-결론)”으로 이루어져 있으며 특히 3단 구성이 일반적으로 많이 사용된다. 3단 구조의 논증 텍스트는 문제 상황을 발견하고 그 문제를 해결해 나가는 방식을 보인다.

서론은 화제 제시를 하는 도입 부분으로 텍스트에 대한 안내 역할을 한다. 그리고 논의의 배경이나 문제 제기, 화제 제시 등의 내용이 포함되어야 한다. 또한 논제에 대한 지식은 독자와 공유해야 하므로 독자에게 논제에 대한 설명이 이루어져야 한다. 본론은 자신이 표명하기로 한 입장과 주장을 제시하고 그에 대한 근거를 적절한 구조 속에서 다양한 전략을 통해 전개해야 한다. 이러한 전개 방식은 논제의 성격에 따라 필자마다 다르게 나타날 수 있다. 결론은 논지를 종합하고 요약하여 마무리하는 부분으로 앞의 내용과 긴밀하게 관련을 맺고 있어야 한다(조효정, 2005, 채윤미, 2016 참고).

국어교육과 한국어교육에서 제시하는 논증 텍스트의 구조를 종합해보면 ‘서론-본론-결론’의 3단 구성을 견지하며, 각 구성 단계마다 전략이 있는 것을 알 수 있다. 이러한 전략은 학습자가 텍스트를 생산하는 데 있어 실제적인 방안이 될 수 있다.

한편으로 논거는 증명 과정에서 핵심적인 요소이다. Brockriede&Ehninger는 Toulmin의 논리 체계를 구체화하여, 수사학적 증명의 방식을 외부 세계의 현상들 사이에 존재하는 관계에 관한 가정에 의존하는 실재적 주장(substantive arguments), 사실을 획득하게 된 출처의 질과 공신력에 관한 가정에 의존하는 권위적 주장(authoritative arguments), 듣는 사람들의 행동을 촉발시키는 내면적 가치, 열망, 욕구와 관련된 가정에 의존하는 동기적 주장(motivational arguments)이라는 세 가지로 나누어 제시했다. 이 중 실재적 주장은 인과(cause), 징표(sign), 일반화(generalization), 병렬적 사례(parallel case), 유추(analogy), 분류화(classification) 등 여섯 가지 논증 유형을 취한다고 본다.

고대 수사학적 전통에서 설득의 방법으로 말의 내용인 로고스와 말하는 사람의 인격과 태도인 에토스, 이를 받아들이는 청중들의 심정 태도를 파토스로 들고 있다. 수사학적 전통에서 의도한 효과적인 설득은 논리적인 면만이 아니라 논리와 감정 양측에 기반을 둔 것이다.

	논리적(logical) 설득	수사적(rhetorical)설득
논증	과학적 입증	의례적 관습적 호소 허용
구조	논리적 구조	경험적, 관념적 사고/구조 허용
언어	사실적, 논증적 언어	인지적, 창조적 언어 허용
논거	이성적 논거	심리적 논거 허용

[표 2-6] 논리적 설득과 수사적 설득(이은희,2011:11)

설득을 논리적 설득과 수사적 설득으로 나눈다면 일상에서 우리가 참여하는 설득은 수사적인 특성을 지니고 있다. 논리적 설득과 수사적 설득의 차이는 [표 2-6]에서와 같이 형식 논리학에서와 달리 수사적 논리에서는 청중의 관습이나 경험, 문화, 가치, 감정 등도 이성적 사고의 일부로 간주하여 문화적, 경험적, 관습적 호소가 허용되며, 사실적 논거 외에 청중의 믿음이나 신념, 가치 등을 바탕으로 논거를 제시하기도 한다(이은희,2011:11). 논거를 증명하는 과정은 필자의 사회적 배경, 문화, 언어에 따라 달라질 수 있다. 위에서 제시한 바와 같이 논리적 설득과 수사적 설득의 특성을 토대로 한국인과 중국인 학습자의 쓰기 텍스트에서 어떠한 양상으로 나타나는지 살펴볼 수 있다.

지금까지 설득의 텍스트 유형을 살펴보고, 전통적인 수사학과 그 이후 다양한 학문적 시각에서 연구된 이론을 중심으로 설득 텍스트가 지닌 특성들을 고찰해 보았다. 이를 토대로 본고에서는 맥락 지식 중 거시 구조의 해당하는 요소를 구성하고자 한다.

미시적 측면에서 독자를 설득하기 위한 관습 또는 독자 맥락 지식으로 접근할 수 있다. Linda Flower(1993:46)에 따르면 사회적 · 수사적 맥락은 필

자와 독자, 그리고 이들이 구성한 의미에 영향을 미치고 있는 힘을 나타낸다고 하였다. 글은 사회적 힘 또는 관습에 의해서 영향을 받게 되기 마련이다. 담화 공동체와 그 공동체의 관습은 필자의 언어와 사상, 수사적 쓰임에 영향을 미칠 뿐만 아니라 독자가 텍스트에서 기대하는 바에도 영향을 미친다고 하였다.

결국 독자 맥락 지식은 텍스트의 예상 독자에 대한 이해와 관계가 있다. 필자는 독자들을 고려하여 문체를 선택하고, 효과적인 수사적 표현을 생각한다. 즉 필자는 자신이 텍스트를 구성하는 것이지만, 예상 독자의 기대라는 점에 초점을 둔다. Rafoth(1988)는 “예상 독자라는 용어 대신에 담화 공동체라는 용어를 사용하여 필자, 독자, 텍스트 간의 상호작용에 대한 역동적인 방법”을 취하였다. 이와 같이 필자의 예상 독자에 대한 자각이 쓰기 화제와 관련된 상당한 양의 배경 지식을 가짐으로써 강화될 수 있다(정미경, 2011:217 재인용).

본 절에서는 쓰기 맥락 지식을 설득 텍스트 유형에 따라 거시적 측면과 미시적 측면으로 나누어 살펴보았다. 거시적 측면에서 텍스트 언어학의 ‘텍스트성’의 이론을 일부 차용하여 텍스트 유형을 분류하고, 텍스트의 논증형 주제 전개 형태와 증명 과정에서 논거 제시 방법에 대한 이론과 연구를 살펴보았다. 미시적 측면으로는 필자가 독자에게 갖는 태도와 독자에 대해 아는 지식인 독자 맥락 지식에 대해 살펴보았다.

2.2.3.3 쓰기 과정 지식

쓰기 과정 지식은 특정한 쓰기 과제를 준비하는 가장 적합한 방식에 대한 지식이다(Tribble, 2003). 즉 필자가 쓰기 과제를 준비하고 수행하는 데에 필요한 과정과 절차에 대해 아는 지식을 말한다. 박영민(2006)에서는 쓰기 과정 지식은 쓰기에 대한 계획, 내용 생성 및 조직, 내용 표현 및 고쳐 쓰기, 공유 및 작품화하기 등의 쓰기 과정은 방법적 지식의 근간을 이루는 것이라고 하였다.

쓰기 교육은 크게 형식에 초점을 두는 방식과 글을 쓰는 사람에게 초점을 두는 방식, 독자에게 초점을 두는 방식으로 진행되어 왔다(Raimes, 1993). 형

식에 초점을 두는 방식은 전통적인 방식으로 교사가 학생들에게 모범이 되는 텍스트를 주고, 이를 모방하도록 함으로써 쓰기를 교육한다. 이 교육 방법은 교사가 오류를 적극적으로 수정해 주고, 정확성에 관해 깊은 관심을 갖는다. 이러한 전통적인 방법에 대한 반작용으로 형식이 아니라 글을 쓰는 사람에게 관심을 갖게 되었는데 여기서는 쓰기 활동의 전 과정에 관해 관심을 갖는다. 이 방법은 과정에 관심을 둔다는 이유에서 과정 중심적 접근법으로 불리게 되었다(김선정 외4, 2010).

	형식주의적 접근	인지주의적 접근	사회구성주의 적 접근	상호작용적 접근
쓰기의 중점	문법적 규범 수사적 규칙 정확한 어법 활용	학습자의 의미 구성 과정	담화 공동체의 의사소통 과정	필자와 독자의 상호작용
쓰기 과정	선형적 과정	반복, 회귀 인지과정	언어 공동체 내 개인의 인지적 과정	필자와 독자의 의사소통 과정
필자의 역할	의미 전달자	수사적 문제 해결사	담화 공동체의 구성원	상호작용 담화자
독자의 역할	의미 수용자	능동적인 해석자	해석 공동체의 구성원	상호작용 담화자
쓰기 교육의 관점	결과 중심 쓰기	과정 중심 쓰기		

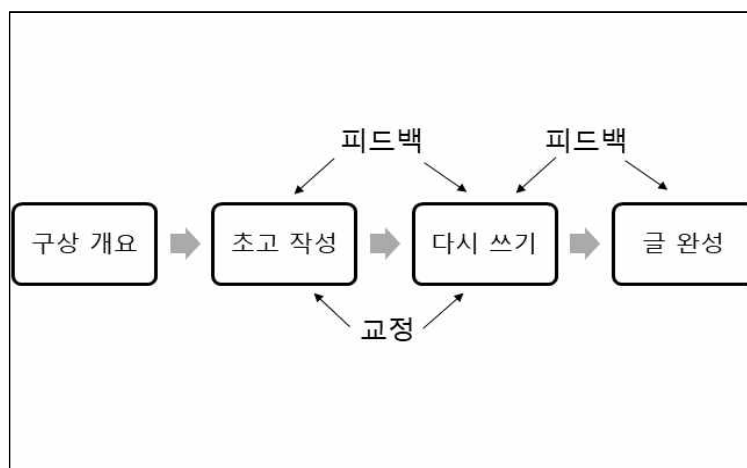
[표 2-7] 쓰기 교육의 접근 방법(강승혜, 2002)

쓰기 교육의 접근 방법을 쓰기의 중점, 쓰기 과정, 필자와 독자의 역할, 쓰기 교육의 관점별로 살펴보면 [표 2-7]과 같다. 학문 목적 쓰기 교육의 접근 방법은 사회 구성주의적 접근법에 해당하지만, 인지주의적 접근 방법을 절충하여 취할 필요가 있다. 왜냐하면, 쓰기의 중점은 대학이라는 공간에서 자신의 전공 분야에 대한 쓰기로 이어져야 하는 담화 공동체의 의사소통 과정이므로 사회 구성주의적 접근법에 해당하기 때문이다. 더불어 쓰기 과정은 ‘언어 공동체 내 개인의 인지적 과정’에 해당한다. 필자의 역할은 ‘담화 공동체로서의 구성원’의 역할도 수행해내야 하지만 대학에서 요구하는 과제는 ‘수사적 문제 해결사’의 역할이 더 크기 때문이다. 또한 독자의 역할은 동료 학습

자인 ‘해석 공동체의 구성원’이 될 수도 있으나, 해당 과목의 교수자, 동료 학습자는 ‘능동적인 해석자’의 역할이 필요할 수 있다.

마지막으로 쓰기 교육의 관점에서 쓰기 과정 지식은 ‘과정 중심 쓰기’에 해당한다. 우선 과정 중심 쓰기에 대한 경향을 살펴보면, 1960년대까지의 쓰기 교육 방식은 완성된 글을 중시하였다. 그러나 1980년대에 들어서 쓰기 교육의 초점이 ‘쓰기 결과에서 쓰기 과정’으로 확대되었다. 즉, 교사는 학습자의 글을 평가하는 것에 초점을 맞추는 것이 아니라 학습자에게 쓰기에 의한 의사소통의 목적과 목표에 대해 이해하도록 하며, 쓰기 전략을 제공하여 완성된 글로 이끄는 것이라고 할 수 있다.

과정 중심의 쓰기 수업은 쓰기 단계를 3~4단계로 나눈다. [그림 2-4]을 참고하면 발단 단계(discovery stage), 초고 작성 단계(draft stage), 수정 단계(revising stage), 편집 단계(editing stage)의 4단계로 나누어지기도 하고, 발단 단계를 쓰기 전 단계(prewriting)로, 쓰기 단계(writing), 수정과 편집을 한 단계로 묶어서 쓰기 후 단계(postwriting)로 보기도 한다(최연희,2009:3)



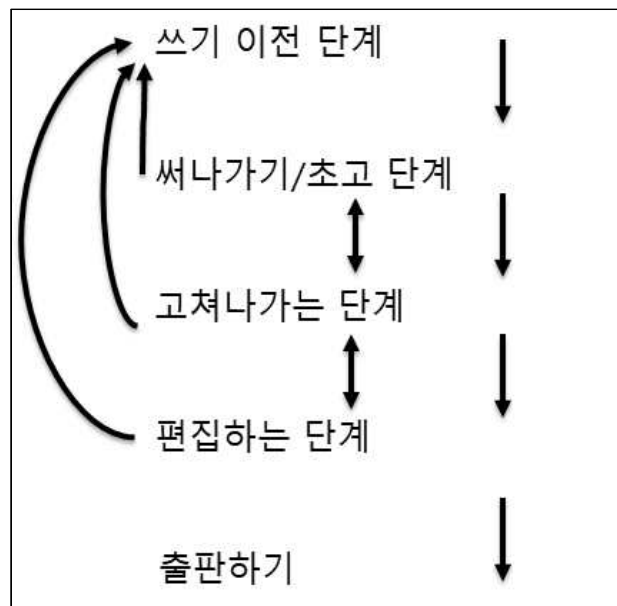
[그림 2-4] 과정 중심의 쓰기 과정

쓰기 전 단계는 글의 내용 구상을 위해 자료를 찾거나 읽고, 토의를 통해 의견을 모으고(brainstorming), 생각이나 정보를 나열하여 조직하는(listing and clustering) 단계이다. 기존의 결과 중심의 쓰기 지도에서는 이러한 단계가 고려되지 않지만, 과정 중심의 접근법에서는 효과적으로 글을 쓰기 위해서

는 자료를 충분하게 수집하는 것이 중요하다고 본다.

쓰기 단계는 수집하고 정리한 자료들을 토대로 집필하는 단계이다. 결과 중심의 접근법에서는 집필 단계만을 쓰기 과정으로 보았다. 쓰기 후행 단계에서는 수정과 편집이 이루어진다. 이때 필요하다면 정보를 다시 수집할 수도 있고, 다른 사람들의 피드백을 받아 내용이나 구성 등을 수정하기도 한다. 그리고 어휘, 문법, 맞춤법 등을 교정한 후에 글을 완성한다.

Linda Flower(1993)에서는 수사적 문제를 탐구하기, 계획하기(Planning) , 새로운 아이디어 생성하기(Generating ideas in words), 아이디어를 조직화하기, 독자 중심의 쓰기(Designing for a reader), 글 고쳐 쓰기 단계(Revising for effectiveness), 글을 평가하고 편집하기, 글을 연결 관계와 일관성을 중심으로 편집하기로 구분하고 9단계의 쓰기 전략을 제시하였다.



[그림 2-5] 쓰기 단계의 순환(Tribble,2003:65)

Tribble(2003:65)은 위의 [그림 2-5]와 같이 쓰기의 단계에 있어 순환하는 과정을 표현하였다. 쓰기 이전(과제를 명료하게 만들기/계획하고 열개 잡기/자료 모으기/주석 만들기), 글 써나가기, 고쳐나가기(재조직하기/강조점 바꾸기/독자를 위해서 정보와 문체에 초점 모으기), 편집하기(문법/어휘/표면 특징들, 예를 들면 구두점, 철자, 배치, 인용 관례, 참고사항 등을 점검하기)의

과정을 보여주었다.

이와 같이 쓰기 과정 지식에 대한 내용은 연구자들 간에 큰 이견이 없는 것을 알 수 있다. 현재 쓰기 교육은 과거와 같이 단순히 단어와 단어를 연결하여 생각을 글로 옮기는 것이 아니다. 필자는 글을 쓰는 과정에서 이를 다시 수정, 편집하거나 문장을 다듬기도 하고 새로운 생각을 덧붙이기도 한다. 즉 쓰기 과정은 목적에 맞는 글을 완성해 나가면서 의미를 새롭게 이해하거나 정리하는 과정 모두라고 할 수 있다.

2.2.3.4 장르 지식

장르(genre)란 “특정 문화의 구성원들 사이에 수용되고 사용되는 구어 혹은 문어 유형의 담화”이다.³¹⁾ 장르는 특정 목적에 맞는 내용, 관습화된 구조, 특정한 어휘와 문법, 적절한 문체가 사용된다. 일반적으로 장르의 거시적 차원은 텍스트의 전체적 구성이며, 미시적 차원은 특정한 문법과 어휘적 특질이다(Thornbury, 2006:91). 장르를 지지하는 이들은 텍스트에서 반복적으로 발견되는 언어 사용을 목록화하여 교수하면 학습자의 쓰기 능력을 향상시킬 수 있다고 본다. 이러한 장르의 개념에 기초한 장르 중심 쓰기(genre-based writing)는 체계 기능 언어학(Systemic Functional Linguistics:SFL)과 신수사학(New Rhetoric:NR)의 영향을 받아 체계화된 쓰기 연구의 한 분야이다(한국어교육학 사전:2014,1148).

장르 중심 접근법에는 크게 세 가지의 접근법이 있다. 체계 기능적 언어학(Systemic Functional Linguistics:SFL), 신수사학(New Rhetoric:NR), 특수 목적을 위한 영어(English for Specific Purposes:ESP)로 분류된다.

31) ‘텍스트 유형’과 같거나 유사한 개념으로 ‘장르’, ‘텍스트 종류’, ‘담화 유형’ 등의 용어가 있다. ‘담화’는 텍스트가 특정 맥락 속에서 소통되는 것을 말하는 것인데 ‘담화 유형’과 ‘텍스트 유형’을 구별하지 않기로 한다. 김봉순(2010:170)은 “텍스트 종류는 텍스트 유형보다 상대적으로 하위에 있는 더 구체적인 분류 범주를 일컫는다. 장르는 언어 사용자들이 일상적으로 인식하고 있는 범주에 가장 잘 맞는 용어로서 텍스트 유형과 같이 큰 범주와 텍스트 종류와 같은 작은 범주를 모두 아울러 일컫는다”고 하였다. 본 연구에서도 대중적인 용어인 ‘장르’를 ‘텍스트 유형’과 구별하지 않고 문맥에 따라 적절히 사용하고자 한다.

분류	주요 초점	학문적 근원	교육학적 배경	교육 상황	장르 예시
체계 기능 언어학	담화 구조와 특징	체계언어학	비고스키의 근접발달영역, 교수-학습 모형	L1학교, 성인 이민자	서술, 보고, 서사, 자기표현, 사건 나열
신수사학	사회 목적, 맥락	후기 구조주의	발견적 교수법, 전체적인 구성	L1대학 작문	정치 보고, 특허, 의료 기록
특수목적 영어	담화 구조와 특징	구조기능언 어학, 의사소통 중심법, 화용론	의식 고양, 요구 분석	직업, 학문 목적 훈련	학술 논문, 메모, 판촉 편지

[표 2-8] 장르에 대한 관점 (Hyland, 2004)

[표 2-8]의 세 가지 장르 중심 접근법 중 본고의 목적과 부합하는 ‘특수 목적을 위한 영어(ESP)’의 장르 구분을 중점적으로 검토하면 다음과 같다. 특수 목적을 위한 영어에서 장르를 바라보는 시각은 직업이나 학습적인 담화 사회에서 쓰이는 글들을 토대로 구분한다. 예를 들어, 실험 보고서나 연구 논설문 등으로 나눈다. 또한 장르를 가르칠 때 주로 성인 학습자를 대상으로 하는데, 특정한 영역에서 영어를 배워서 해당 분야에서 성공하고자 하는 성인 학습자들의 욕구를 충족시켜주기 때문이다. ESP가 대두된 이후로 학문적인 글이나 전문적인 장르의 쓰기 지도법은 ESP의 지도법을 따르고 있다. 예를 들어, 미국 대학이나 대학원 학위 과정에서 작성해야 하는 학술적 장르나 직장인들이 업무상 작성해야 하는 비즈니스용 장르는 ESP의 지도 방법에 따른다(Johns,2003).

장르는 언어 교육에 있어 매우 중요하고 영향력 있는 개념이며 특히 쓰기 및 읽기 교육에 있어 중요한 패러다임의 변화를 가져왔다(Johns,2002). 우리가 글을 쓸 때 보통 타인을 설득한다든지 정보를 준다든지 하는 특정한 사회적 목적을 가지고 그 목적을 이루기 위하여 글을 쓰게 되는데, Swales는 이러한 의사소통 활동은 텍스트뿐만 아니라 필자와 독자, 텍스트가 쓰이게 된

사회적, 역사적 배경과 상황이 모두 포함된 개념이며 장르란 특정 의사소통의 목적을 공유하는 의사소통 활동의 종류라고 정의한다(Swales,1990, 최연희,2009재인용).

“장르는 한 집단의 의사소통 사건들로 이루어진다. 그 의사소통 사건의 구성원들은 어떤 묶음의 의사소통 목적들을 공유한다. 이 목적은 모여 담화 공동체의 전문가 구성원들에 의해 인식되고, 이 인식이 특정 장르에 대한 이론적 근거를 구성한다. 이 근거는 담화의 스키마 구조를 형성하고, 내용(content)과 문체(style)에 영향을 주고 제약을 가한다. 의사소통 목적은 특권적 기준임과 동시에 수사적 행위와 같은 장르의 영역을 유지하도록 작동하는 것이다.”

(Swales,1990:58)

“어떤 사건이 사회적 사건의 한 부분이 되기 위해서는, 각각의 사건은 그 사건에 필요한 그 장르와 유사해야 한다. 하지만 장르가 의사소통 행위의 유형으로 인지된다 하더라도 장르는 현실 속에서는 우리가 볼 수 있는 단지 추상적 아이디어이다. 왜냐하면 우리가 눈으로 볼 수 있는 것은 장르가 아니라 텍스트이기 때문이다.”

(Hyland, 2007:54-55)

Swales(1990:58)는 장르가 ‘구성원들이 의사소통 목적의 다발로 공유하는 의사소통적 사건들의 부류’로 구성된다고 본다. 이는 의사소통 목적이 장르 지식을 구성하는 데에 가장 큰 영향력이 있다는 것을 의미한다. Hyland(2007:54)는 장르가 특정한 의사소통 행위의 유형으로 인지된다고 하더라도 현실 속에서 볼 수 있는 것은 그러한 장르가 실현된 텍스트라는 점이다(나은미,2015).

김영미(2010)는 Martin(1998)의 정의를 기반으로 장르란 단계화되고, 목적 지향적인 사회적인 과정이라고 보았다. 더욱 구체적으로 다양한 사회적 맥락을 규정하는 상이한 텍스트 유형들이라고 정의하였다. 이 정의에 따르면 장르 유형은 텍스트 유형을 포함하는 것이라 볼 수 있다고 하였다. 서로 다른 장

르의 텍스트는 상이한 유형으로 드러나며 이 유형은 그것이 속한 사회적 맥락으로 인하여 결정된 것이라고 해석하였다. 따라서 상이한 텍스트 유형에 대한 명명법은 장르 유형을 나타내는 구체적 방식이라고 본다.

장르 지식의 이론을 종합하면, 장르 지식은 특정 의사소통의 목적을 공유하며, 사회적 상호작용 안에서 생성된다고 볼 수 있다. 즉 특정 사회의 규범이라고 할 수 있는데 장르 지식은 특정 담화 공동체 구성원들에게 공유되며, 이러한 공유 지식이 특정 담화에 대한 스키마를 형성한다. 그리고 이렇게 형성된 스키마는 필자가 글을 쓸 때 선택 및 제약의 조건의 기능을 하며, 동시에 독자에게도 텍스트를 이해하는 데에 필요한 단서를 제공한다고 할 수 있다.

결국 앞서 Swales(1990)와 Hyland(2007)가 제시한 바와 같이 장르 지식을 구성하는 가장 높은 층위의 요인은 ‘의사소통 목적’이고, 그러한 목적 달성에 결합된 실천적 행위가 개인적인 선택이 아닌 담화 공동체가 인식하는 하나의 관습이라는 것을 알 수 있다. 이는 담화 공동체가 ‘의사소통 목적’을 이루는데 가장 효과적인 방법, 그리고 텍스트를 조직하는 전략이 있다는 것을 의미한다. 그래서 장르는 종종 뭔가를 달성하기 위해 말해지는 ‘정해진 과제’로 정의되기도 한다(Hyland, 2007:57).

특정 장르의 전형의 총합을 특정 장르의 지식이라고 본다면 특정 장르에 대한 지식, 즉 장르 지식은 의사소통 목적의 지식, 텍스트를 구성하고 해석하는 데 필요한 형태에 대한 지식, 내용 및 사용역에 대한 지식, 하나의 장르에서 발견되는 상황맥락에 대한 지식 등을 포함한다(Hyland, 2007:56). 즉, 장르 지식은 특정한 목적에 따라 절차, 구조, 어휘, 문법, 문체 등 다양한 층위에서 사용된다.

따라서 학문 목적 학습자에게 쓰기 교육을 한다면, 교수자는 대학의 학문 담화 공동체에서 합의된 언어 사용 방식이 장르별로 다르다는 것을 전제해야 한다. 그리고 장르에 따른 언어 사용 방식을 이해하고 학습하는 것을 교육 내용으로 삼아야 할 필요가 있다.

2.2.3.5 언어 체계 지식

언어 체계 지식은 과제를 완성하는 데 필요한 언어 체계의 측면에 대한 지식이다. 예를 들어, 어휘나 통사 등에 대한 지식이다(Tribble, 2003). Tribble(2003)은 학생들은 자신이 글을 쓰고 있는 맥락에 대해서 가장 효과적이고 적합한 문체로 표현할 수 있어야 한다고 했다. 문체의 두 가지 측면으로 ‘격식성’과 ‘공언하기(commitment)또는 울타리표현(hedging)’이다. 격식성은 글이 얼마나 쉽게 읽힐 지에 대한 것뿐만 아니라 독자가 필자와의 관련성을 지각하는 방식에도 결정적인 영향을 끼친다. 어느 맥락에 대해 필자가 글감을 아주 격식적으로 쓰게 되면 독자는 부담을 느끼게 되고, 반면에 비격식적으로 만들면 독자로 하여금 우롱한다고 느낄 수 있다. 울타리 표현은 학문적인 글을 쓸 때 중요한 문체 요소이다. 필자가 독자에게 주는 생각의 정확성이나 그 생각 자체에 대해 책임지려는 범위나 정도를 보여주는 방식을 말한다.

이와 같이 학문 목적의 학습자가 대학에서 요구하는 쓰기를 수행할 때에 학문적 텍스트에 맞는 어휘나 수사적 특질 등에 맞게 쓰는 것은 쉽지 않은 일이다. 김정숙(2000)에서는 학문 목적의 학습자에게 학문적 텍스트를 교육하기 위해서 학문적 텍스트의 담화 유형과 수사적 특질, 격식에 대한 체계적인 연구의 필요성을 강조하였다. 또한 언어 사용역(register)은 문체와 어휘, 형태를 포함하는데, 학문적 문어 텍스트와 학문적 구어 텍스트는 다루고 있는 주제나 내용의 공통성에도 불구하고 격식에서는 많은 차이를 나타낸다고 지적하였다. 이와 같은 맥락에서 이미혜(2012)에서도 텍스트의 언어 특징은 문장, 텍스트, 대인 차원에서 표면에 드러나는 어휘, 문법, 문체의 특징을 가리킨다고 하였다. 언어 특징은 텍스트 유형, 상황 맥락에 따라 달라져 ‘언어 사용역(register)’을 나타내므로 담화 공동체에서 사용되는 텍스트별 특징을 파악하는 중요한 요소가 된다고 하였다.

단, 언어 체계 지식은 일반 목적 한국어와 학문 목적 한국어에 있어 그 내용이 중복되거나 비슷하게 적용될 수 있다. 그렇지만 일반적 언어 체계 지식과 학문 목적 쓰기에 있어 언어 체계 지식이 등가가 같은 것은 아니다. 국립국어원의 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’에 대한 연구를 참고하여 일반 목

적의 한국어와 학문 목적 한국어의 언어 체계 지식에 대한 접근 방법과 범주에 대한 차이를 밝히면 다음과 같다.

‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’은 기술 영역을 주제, 언어기술, 언어지식, 문화의 4영역으로 구분하였다. 그 중 언어 체계 지식은 언어지식에 해당하는데, ‘어휘’, ‘문법’, ‘발음’, ‘텍스트’로 하위 요소로 설계하였다. ‘어휘’는 한국어 학습용 기본 어휘, 한국어 학습자 사전의 어휘, TOPIK 기출 어휘, 교재 출현 어휘의 지표에 의한 어휘를 선정하였다. ‘문법’은 『외국인을 위한 한국어 문법 사전 2』의 문법 목록을 기초 목록으로 하고, 한국어 교재, 그 외의 문법 사전을 참고하여 628개의 문법 목록을 선정하였다.

언어 체계 지식은 일반 목적의 한국어와 학문 목적의 한국어를 비교해보면 통사론적 측면에서 접근하는 지식이기 때문에 큰 차이가 없을 수 있다. 그러나 참조하는 자료의 어휘에 따라 목록이 달라질 수 있는데, ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’은 “일반 목적의 한국어 교재와 사전, 현재는 일반 목적의 한국어 능력시험만이 존재하는 S-TOPIK” 등이 참고 자료로 사용되었다. 따라서 학문 목적 한국어의 어휘를 선정한다고 가정하였을 때 입력하는 자료에 따라 그 목록이 바뀔 수 있다는 것을 시사한다.

문법 항목 역시 ‘국제 통용 한국어교육 표준 모형(2단계)’에서 선정한 목록을 보면, “정련을 통해 초급과 중급의 문법 표현 목록을 선정하였으나 고급 단계의 경우 빈 칸으로 두었다. 고급의 문법이나 표현에 대한 교수자 혹은 연구자간의 견해 차이가 크고, 상대적으로 그 수가 적기는 하지만 문법 표현 항목 또한 어휘와 마찬가지로 열린 집합의 목록이기 때문에 고급 단계의 항목을 선정하여 인위적으로 제한하기보다는 열어두는 것이 타당하다는 판단에 따랐다”고 한다.

학문 목적 학습자에게 필요한 언어 체계 지식 중 ‘문법’은 일반 목적의 한국어의 초급, 중급, 고급의 문법 목록의 내용과 중복되는 것이 있다. 그러나 학문 목적의 쓰기에서 필요한 문법 항목은 초급, 중급, 고급으로 등급화하여 접근하는 것이 아니라 장르와 쓰기 기술에 따른 담화 표지 등으로 문법에 대한 항목을 다룰 수 있다.

한편 학문 목적 한국어 쓰기에 대한 언어 체계 지식에 대한 연구들은 김정

숙(2000), 곽수진·강현화(2007), 최은지(2009), 손혜진(2012), 김성숙(2015) 등이 있다. 김정숙(2000)에서는 주제를 가장 잘 드러내는 것은 어휘이며 (1) 특정 분야의 전문 어휘, (2) 부분적으로 전문적인 어휘, 그러나 다른 인접 학문 분야에도 사용될 수 있는 어휘, (3) 일반적 어휘로 나누었다.

곽수진·강현화(2007)에서는 한국어 사용자의 보고서에서 텍스트의 구조와 학술논문의 담화 표지 및 서술어를 분석하였는데, 그 결과 학습자의 보고서는 한국어 화자의 학술논문과 달리 담화 구조 전개의 미숙성, 효과적인 담화표지 사용의 실패, 결론의 내용 구성의 미숙성 등이 나타났다고 밝혔다.

최은지(2009)에서는 필자의 머릿속의 고차원적인 사고를 구나 문장의 단위로 표현하고자 할 때 동원되는 어휘적·통사적 지식을 포함한다고 하였다. 통사적 지식은 문장 구성에 대한 지식, 문장의 호응에 대한 지식, 문어적 연결 어미의 사용에 대한 지식, 문어적 지시사에 대한 지식, 문어적 접속사의 사용에 대한 지식이 필요하다고 주장하였다. 어휘적 지식은 한자어에 대한 지식과 한자어의 사용에 대한 지식, 외래어의 인식과 자유로운 사용에 대한 지식이 필요하다고 하였다. 또한 김성숙(2015)에서는 학술적 어휘 구사력에 개념 어휘와 한자 어휘, 구어체나 축약어, 객관적 어휘, 존대법을 적확하게 사용할 수 있는지를 포함하였다. 이와 같은 어휘 지식을 갖추는 때 자신이 전달하고자 하는 내용을 보다 정확하게 표현할 수 있을 것이다.

쓰기 언어 체계 지식에 대한 선행연구를 종합해 보면 중국인 학습자가 언어 항목을 적절하고 정확하게 사용하기 위해서는 한국어의 형태적 지식-통사적 지식, 의미적 지식-어휘적 지식을 고루 갖추어야 한다. 그러나 한국어가 제2언어인 중국인 학습자가 학문적 내용의 쓰기를 수행할 때 형태적, 통사적으로 오류가 없는 문장을 만드는 것은 어려운 일이지만 자신이 속한 담화 공동체의 특성을 고려하여 표현해야 하는 쓰기에서는 주제를 잘 드러내는 어휘를 사용하거나 부분적이거나 특정 분야의 전문 어휘를 사용할 수 있어야 한다. 또한 텍스트의 유형에 따라 논리적인 상쇄를 표현하는 문장을 표현할 수 있어야 하며, 이를 위해서는 문장 간의 연결을 위한 연결 어미, 지시사, 접속사 등의 사용도 생성해내야 한다. 결국 학문 목적의 쓰기에서 최종적으로 도달해야 할 지점은 학술적 글쓰기이기 때문에 대학의 담화 공동체 내에서 통

용되는 특정 분야의 전문 어휘나 다른 인접 학문 분야에서도 공통적으로 사용되는 어휘나 표현을 사용할 수 있어야 한다.

지금까지 쓰기 지식을 내용 지식, 맥락 지식, 쓰기 과정 지식, 언어 체계 지식, 장르 지식으로 구분하고 각 지식의 개념과 특성에 대해 살펴보았다. Ⅲ 장에서는 본고에서 구분한 다섯 가지 쓰기 지식에 대한 기준을 토대로 한국인과 중국인의 쓰기 텍스트와 양국의 작문 교과서를 비교 분석하고자 한다.

Ⅲ. 한국과 중국의 쓰기 텍스트 및 쓰기 교과서 내용 분석

이 장에서는 한국인 대학생과 중국인 학부생이 작성한 텍스트를 비교 분석하여 쓰기 지식의 양상에 어떤 차이가 있는지를 살펴보겠다. Ⅱ장에서 쓰기 지식에 대한 이론을 기반으로 쓰기 지식의 요소를 ‘내용 지식, 맥락 지식, 언어 체계 지식, 쓰기 과정 지식, 장르 지식’으로 구분하고, 대조 수사학적 관점에서 볼 때 이러한 쓰기 지식 요소에 있어 한국과 중국 간에 차이가 있음을 살펴보았다. 이 장에서는 이러한 이론적 틀을 기반으로 학습자들이 대학에서 과제로 부여 받은 쓰기 자료 141편의 쓰기 지식 요소 중 ‘내용 지식’, ‘맥락 지식’, ‘언어 체계 지식’을 분석해 보겠다. 그리고 한국과 중국의 고등학교 작문 교과서에서 ‘쓰기 과정 지식’, ‘장르 지식’을 분석하고자 한다.³²⁾

3.1 쓰기 텍스트 분석 틀

I. 쓰기 자료 수집 및 대상

한국인 대학생의 작문 특성을 분석하기 위해, 2016년 서울 소재 모 대학교의 〈사고와 표현〉강좌를 수강하는 7개 분반의 205명의 대학 신입생이 작성한 글을 수집하였다. 학생들의 전공은 주로 인문학부에 재학 중인 학생이었다. 이 대학교는 모든 신입생이 수강해야 할 공통 필수 교과로서 1학기에는 쓰기 교육 중심의 〈사고와 표현1〉강좌를 수강하며, 2학기에는 토론과 발표 중심인 〈사고와 표현2〉강좌를 운영하고 있다. 7개 분반 모두 다른 교강사가 담당하였으나 모든 계열, 분반에 대해 2차례 쓰기 공통 과제를 부여하고 있다.

본고에서는 교수자가 주제를 제시하고 쓰기를 수행하는 공통 과제를 분석

32) 학습자의 쓰기 텍스트에서 쓰기 지식 요소를 모두 분석하지 않은 이유는 본고에서 분석하고자 하는 쓰기 자료 141편은 과제로 제출한 것으로, ‘쓰기 과정 지식’을 살펴보는 데에 한계가 있으며, ‘장르 지식’에 있어 ‘설득하는 글’이라는 과제의 조건에 있어 다양한 유형의 장르를 분석할 수 없기 때문이다. 그러므로 과제를 작성한 학습자를 기준으로 모국의 작문 교육 내용 중 ‘쓰기 과정 지식’, ‘장르 지식’을 양국의 작문 교과서를 중심으로 살펴보고자 한다.

대상으로 삼았다. 쓰기 표본은 인문대 학생의 글 100편이며, 쓰기 유형 중 ‘설득하는 글’의 성격을 갖는 글이다. 설득하는 글을 선정한 이유는 필자의 주장과 근거를 중심으로 구성되고 다른 텍스트 유형에 비해 문단의 구성 요소가 문단 전개의 양상이 보다 분명하게 파악할 수 있기 때문이다. 글의 주제는 ‘재능과 노력 중에서 무엇이 더 중요한가?’에 대한 자신이 생각하는 칼럼을 한 편 쓰는 것이며, 1500자 미만의 글을 쓰는 조건이 부여되었다. 이 과제는 한국인 대학생과 중국인 유학생 두 집단 모두 동일한 주제와 동일한 조건으로 부여 받았다.

중국인 유학생의 작문을 분석하기 위해, 2016년 1학기-2018년 2학기까지 학생들의 쓰기 자료를 수집하였다. 본 연구에 쓰기 자료를 제공한 학생들은 2곳의 서울 소재 대학교 1, 2학년에 재학 중인 중국인 학부생이다.

이 학생들의 전공은 인문 · 사회 · 이공 · 예체능 계열의 학생으로 다양했다. A대학에서는 교양 필수 과목인 쓰기 강좌를 수강하는 학생들의 쓰기 표본을 채취하였고, B대학에서는 외국인 유학생들만 수강하는 교양 필수 과목인 학문 목적의 한국어의 강좌에서 학생들의 쓰기 표본을 얻었다. 본고에서는 학생들의 쓰기 표본 중 대학 신입생들에게 주어진 과제 중 실제 쓰기 내용을 보고자 하였다.

중국인 학생들의 작문 자료를 축적한 양은 매우 많았으나 특정 주제에 대한 글을 쓰기 표본으로 삼고자 하여, 주가 되는 쓰기 표본은 총 41편이다. 한국인 대학생과 같이 ‘설득하는 글’의 성격을 갖는 글을 표본으로 삼았으며, 글의 주제는 ‘재능과 노력 중에서 무엇이 더 중요한가?’, ‘범죄자 신상 공개를 해야 하는가?’에 대한 내용이다.

또한 중국인 학습자의 글에서 나타나는 쓰기 지식의 특징이 중국인 화자의 텍스트에서 빈번히 일어나는지에 대한 신뢰도를 확보하기 위해 국립국어원에서 제공되는 세종 말뭉치를 분석하여 내용을 보충하였다. 세종 말뭉치의 자료에는 주로 국내 한국어교육 기관에서 국내 대학에 진학을 목적으로 하는 5-6급 수준의 학습자들이 작성한 글들이 텍스트 자료로 사용되었기 때문에 현재 대학에 진학한 신입생들의 쓰기 숙달도와 수준은 거의 비슷하다고 할 수 있다. 학습자의 실제 쓰기 텍스트이기 때문에 문장의 오류, 맞춤법, 띄어

쓰기 등은 수정하지 않고 원문 그대로 사용한다. 다만, 인명, 지명 표기에 있어 한국어 어문 규범 중 외래어 표기법에 따라 원문의 내용을 수정하여 작성함을 밝힌다.³³⁾

Ⅱ. 텍스트 분석 기준

본 장에서는 학문적 텍스트를 산출해야 하는 대학생들의 텍스트에서 쓰기 지식을 어떻게 다루고, 완성도를 높이고 있는지를 분석할 것이다. 우선 한국인 대학생과 중국인 유학생의 쓰기 텍스트를 분석하는 데에 필요한 몇 가지의 기준을 설정하고자 한다.

첫째, 내용 지식은 두 가지 측면에서 분석해야 한다. 주제와 관련하여 필자가 알고 있는 지식과 주제와 관련된 외부의 자료를 얻고 활용하는 상호 텍스트적 지식이다. 단, 기존지식과 상호 텍스트적 지식을 통합한 ‘통합된 지식’은 제외하기로 한다. 이는 텍스트에서 인지적 관점으로 접근해야 하는 ‘통합된 지식’을 분류하기란 불가능하기 때문이다. 둘째, 맥락 지식은 독자의 기대와 새로운 텍스트가 읽히게 될 앞뒤 언어 맥락에 대한 지식을 포함하여, 그 텍스트가 읽히게 될 사회 맥락에 대한 지식을 포함해야 한다. 셋째, 언어 체계 지식은 학문적 텍스트에 맞는 어휘나 수사적 특질에 대한 지식을 분석 내용으로 삼아야 한다. 넷째, 분석 내용이 필자의 사고 과정을 밝히는 등의 추상적인 내용이 아니라 텍스트에서 명시적으로 밝혀낼 수 있는 내용이어야 한다.

Ⅱ장에서 살펴본 쓰기 지식 내용을 준거로 삼아 내용 지식, 맥락 지식, 언어 체계 지식, 쓰기 과정 지식, 장르지식으로 분류한다. 이들 각 기준을 중심으로 한국인 대학생과 중국인 유학생의 쓰기 텍스트를 분석하는 관점은 다음과 같다.

33) 한국어 어문 규범 외래어 표기법 제2절 동양의 인명, 지명 표기 중 “제1항 중국 인명은 과거인과 현대인을 구분하여 과거인은 종전의 한자음대로 표기하고, 현대인은 원칙적으로 중국어 표기법에 따라 표기하되, 필요한 경우 한자를 병기한다”, “제2항 중국의 역사 지명으로서 현재 쓰이지 않는 것은 우리 한자음대로 하고, 현재 지명과 동일한 것은 중국어 표기법에 따라 표기하되, 필요한 경우 한자를 병기한다”

분석 기준	분석 요소	
(가) 내용 지식	가-1. 주제와 관련하여 필자가 알고 있는 지식	
	가-2. 주제와 관련된 외부의 자료를 얻고 활용하는 지식	
(나) 맥락 지식	거시적 층위	나1-1. 글의 전체적인 형식 나1-2. 글의 내용 구조 나1-2.1 서론의 도입 방법 나1-2.2 본론의 논거 양상 나1-2.3 결론의 특징
	미시적 층위	나2-1. 독자에게 글의 정보를 제공하기 위한 관습 나2-2. 독자에게 신뢰도 얻기 위한 관습 나2-3. 독자를 설득하기 위한 관습
(다) 언어 체계 지식	형태·통사적 지식	다-1. 문어체의 문장 구성에 대한 지식
	의미·어휘적 지식	다-2. 한국인과 중국인의 쓰기 텍스트에서 나타나는 의미·어휘적 지식의 특징
(라) 쓰기 과정 지식	라-1. 양국의 작문 교과서에서 다루는 쓰기 과정 지식 라-2. 쓰기 과정 지식에 대한 학습 활동 양상	
(마) 장르 지식	마-1. 양국의 작문 교과서에서 다루는 텍스트 유형 마-2. 텍스트 유형의 특징	

[표 3-1] 쓰기 텍스트 분석 기준 및 분석 요소

내용 지식에 대한 분석 요소는 주제와 관련하여 필자가 알고 있는 지식, 즉 배경지식을 의미한다. 그리고 주제와 관련된 외부의 자료를 얻고 활용하는 지식이다.

맥락 지식은 거시적인 층위와 미시적인 층위로 나뉜다. 거시적인 층위의 분석은 글의 전체적인 형식과 글의 내용 구조이며, 글의 내용 구조는 서론, 본론, 결론의 전개 양상을 살펴보는 것이다. 미시적인 층위에서는 독자에게 글

의 정보를 제공하기 위한 관습으로 담화 표지와 소제목을 살펴본다. 그리고 독자에게 신뢰도 얻기 위한 관습으로 인용과 표절 등의 쓰기 윤리 지식을 분석해 낸다. 마지막으로 독자 중심의 글을 구조화하기로, 즉 독자 맥락 지식이 라고 할 수 있는데, 독자에 따라 글의 내용이나 구조, 표현이 달라질 수 있다는 것을 아는 지식을 말한다.

언어 체계 지식은 형태·통사적 지식과 의미·어휘적 지식으로 나눌 수 있다. 형태·통사적 지식에서는 문어체의 문장 구성에 대한 지식, 문장 호응에 대한 지식, 문어적 연결 어미 사용에 대한 문법적 지식, 문어적 접속사 사용에 대한 지식이다. 의미·어휘적 지식은 한국어 모어 화자인 대학생과 중국인 유학생의 쓰기 텍스트에 나타나는 의미·어휘 지식의 특징에 대해서 살펴본다.

쓰기 과정 지식과 장르 지식은 양국의 작문 교과서의 분석을 통해 다루기로 한다. 그 이유는 한국어 모어 화자인 대학생과 중국인 유학생의 텍스트는 대학에서의 강의를 수강하는 학습자가 과제물로 생산한 텍스트로서 글을 쓰는 인지 과정을 수집할 수 없었기 때문이다. 또한 장르 지식은 수집한 쓰기 텍스트가 ‘설득’의 텍스트 유형에 한정되어 다른 장르에 대한 유형을 살펴보기 위해 작문 교과서를 분석하기로 한다.

3.2 한국인과 중국인의 쓰기 텍스트 분석

3.2.1 한국인 대학생의 쓰기 텍스트 분석

가. 내용 지식

가-1. 기존 지식의 활용

글의 주제와 관련하여 필자가 알고 있는 지식을 살펴보기 위해서 자신의 주장에 대한 논거를 뒷받침하는 내용 중 ‘예를 든 인물’을 중심으로 분석하였다. 인문대 신입생의 글 100편에 제시된 내용 지식을 분석한 결과를 살펴보면 다음과 같다. 논거의 예를 든 인물이 총 48명이 등장하였고, 책이나 책의 내용을 예시를 든 사례는 10건이었다.

	인물(횟수)	총	분야
국내	개인적 일화	28	개인
	김연아(14)/박지성(13)/강수진(3)/서장훈(1)/ 안치용(1)/김진호(1)/스포츠분야(2)	35	스포츠 선수
	유재석(4)/f(x)루나(1)/개그맨(1)/김연우(1)/ 박진영(1)/ 연예인(1)/ 가수 태민(1)	10	연예인
	고승덕(1)/ 반기문(1)	2	정치인
	박지혜(1)/이희야(2)/조성진(1)	4	음악가
	이문열	1	소설가
	군인(1)/김득신(1)/김민찬(1)	3	기타
	총 합계	83	
국외	아인슈타인(10)/에디슨(7)/라이트 형제(1)/ 마리 퀴리(1)/헬렌 켈러(1)	20	과학자 및 발명가
	모차르트(8)	8	음악가
	레오나르도 다빈치(2)/피카소(1)/무라타 유스 케(1)	4	화가
	빌 게이츠(2)/스티븐 잡스(1)	3	사업가
	맥컬리 컬킨(1)/비틀즈(1)/영국 록밴드(1)/ 조지 크루스(1)	4	연예인
	일본의 교육자(1)/앨버트 하버드(1)	2	교육자
	데이비드 애플스타인(1)/마이클 조던(3)/ 메시(5)/베니테스(1)/벤 아르파(1)/ 크리스티아누 호날두(9)/타이거 우즈(2)	22	스포츠선수
	총 합계	63	

[표 3-2] 한국인 쓰기 텍스트에 나타난 인물 분석

글에서 제시한 48명의 유명 인물 중에서 국내에서 인물은 24명이며, 해외의 유명 인물은 24명이었지만, 중복되는 인물의 횟수를 합하면 국내 인물을 제

시한 경우가 20건이 더 많았다.

국내 외 인물 중에서 예체능계 분야의 유명 인물들이 가장 많이 등장하였는데, 글의 주제에서 말하는 재능은 예체능 분야에서 가장 중요하다고 판단하였기 때문에 이러한 결과가 나타난 것으로 보인다. 또한 국내의 특정 유명한 스포츠 선수에 대한 언급이 많은 것을 미루어보아 글을 수집한 시기가 올림픽이 개최된 직후라 이러한 영향이 미쳤을 것이라고 판단된다. 해외의 인물은 현재 유명한 인물보다는 역사 속의 인물을 제시하는 경우가 많았다. 초등학교, 중학교, 고등학교의 교육과정에서 제시된 인물들로 자신이 가진 기존의 지식을 활용하여 인물로 제시하였음을 알 수 있다.

자신이 알고 있는 책의 내용을 인용한 횟수는 말콤 글래드웰의 1만 시간의 법칙은 10건으로 가장 많았으며 나무, 달리기, 오래 달리기, 요리 과정을 비유한 내용은 4건, 재능에 대한 사전적 정의는 3건, 격언을 예를 든 경우는 1건이었다. 특이점은 실험 결과나 연구 결과 자료를 제시한 내용에는 모두 미국과 영국의 해외 연구 내용을 인용하였다는 점이다.

가-2. 주제와 관련된 새로운 자료를 얻고 활용하기

주제와 관련하여 자신이 알고 있는 배경 지식 외에 새로운 자료를 얻어 이용하는 지식이다. 글을 쓸 때에 주제에 관련된 자료를 수집하는데, 자료를 수집할 때에는 인터넷 검색을 하거나 도서관에서 다양한 매체 문서 자료를 수집한다. 이렇게 새로운 자료를 얻으면 자신이 갖고 있는 지식과 통합하여 글을 작성해 나가는 과정을 거치는 것이다.

『대학 국어』의 대학에서의 윤리적인 쓰기 내용을 인용하면, 대학생의 경우 쓰기 과정에서 대학생들이 인용을 적절하게 하지 못하거나 표절을 하는 원인으로 이전의 잘못된 학습 태도에서 찾을 수 있다고 하였다. 대학생들은 입학 전까지 독서 및 탐구를 통해 과제물을 작성하는 것보다는 인터넷 정보에 의존하여 짧은 시간 안에 다른 사람의 자료를 편집해 처리하는 것이 습관이 되었다. 대학에 입학해서 방대하고 다양한 지식을 접하면서 스스로 쓰기를 수행해야 한다는 사실에 쓰기에 대한 부담을 느낀다. 결국 주어진 과제를 해결하지 못하면 비도덕적인 편법에 유혹을 당할 수 있다. 이와 같은 문제는 학생

들이 과제를 하며 흔히 저지르는 실수인데 반해 분석 글에서는 학생들이 이러한 문제를 인식하고 극복하려는 자세를 볼 수 있다.

글(2). 그런데 여기서 의문을 가진 사람들이 있을 것이다. 노력을 아무리 하더라도 재능이 없다면 성공할 수 없지 않는가하고 말이다. 그러나 ‘일만 시간의 법칙’은 이 의문을 해소해 준다. ‘일만 시간의 법칙’이란 한 분야에 대해 ‘일만 시간’을 들이면 그 분야에 대해 성공할 수 있고, 전문가가 될 수 있다는 법칙이다. 이는 재능과 관계 없이 꾸준히 노력을 하면 성취를 할 수 있다는 것을 보여준다. 말콤 그래드웰의 책 <아웃라이어>에서 일만 시간의 법칙에 대해 다루었는데, 그 예시를 보였던 사람들 중 비틀즈가 있다.

글(13). 현대, 노력은 재능을 이긴다. 노력으로는 재능을 이길 수 없다는 생각을 뒤집을 수 있는 예시가 있다. ‘일만 시간의 법칙’이 그것이다. ‘일만 시간의 법칙’은 하루 3시간, 주 20시간씩 10년, 1만 시간을 투자해야 한 분야에서 성공할 수 있다는 책 ‘아웃라이어’에 나오는 유명한 법칙이다. 한 분야에 1만 시간을 투자하면 그 분야의 전문가가 된다는 말이다.

글(44). 이 두 단어의 사전적 의미를 알아보면 노력이란 ‘목적을 이루기 위하여 몸과 마음을 다하여 애를 씀’ 이라는 뜻을 가지고 있고, 재능은 ‘어떤 일을 하는 데 필요한 재주와 능력.’이라고 하며 또한 ‘개인이 타고난 능력과 훈련에 의하여 획득된 능력을 아울러 이른다.’고 하는데 위의 질문에서 원하는 재능의 뜻은 개인이 타고난 능력에 좀 더 치우쳐져 있다고 생각하여 선천적으로 얻어진 능력의 부분을 중점으로 생각할 것이다.

위의 글(2), 글(13), 글(44)와 같이 새로운 자료를 수집하여 그 경로를 나타낸 내용을 살펴보면, 전체의 13%가 책을 통해 자료를 얻었다고 서술하고 있다. 글에서 참고한 책은 일반도서와 국어사전을 말한다. 특이점은 인터넷 자료를 참고하였다는 취지의 내용을 서술한 글은 단 한 편도 없었으며 참고문헌 목록을 제시한 글도 없었다.

나. 맥락 지식

맥락 지식은 글의 구조 및 구성을 포함하는 거시적 층위와 표현 등을 아우르는 미시적 층위로 나눌 수 있다. 거시적 층위는 글의 전체적인 형식으로 보고서의 표지, 본문, 참고 문헌을 살펴본다. 그리고 글의 내용 구조로 서론을 시작하는 방식, 본론의 내용은 논거의 종류, 필자가 취하고 있는 입장이나 의견에 대한 특징이며, 결론, 주제의 위치로 분류한다.

미시적 층위에서는 독자에게 글의 정보를 제공하기 위한 관습은 담화 표지나 소제목을 살펴보고, 독자의 신뢰를 얻기 위한 관습으로 쓰기 윤리의 인용을 위한 표지와 인용 여부로 나눈다. 독자를 설득하기 위한 관습은 독자에 따라 글의 내용, 구조, 표현이 달라질 수 있다는 점을 인식하고 글을 쓴다는 것이다.

나1-1. 글의 전체적인 형식

대학에서 수학하는 데에 있어 작성해야 할 글은 리포트나 보고서만 존재하는 것이 아니다. 수업과 관련하여 서평, 조사 보고서, 감상평, 소논문, 논술식의 리포트, 발표문 등 다양한 작문 유형이 이에 해당된다.

이 장에서 텍스트 분석 대상 글은 2016년 서울 소재의 한 대학의 쓰기 강좌인 <사고와 표현>을 수강하는 학생들의 글이다. 대학의 쓰기 과목인 <사고와 표현>에 대해 홈페이지의 내용을 참고하여 설명을 덧붙이고자 한다.

<사고와 표현>은 “대학의 필수 교양 과목으로 대학 수학 과정 및 사회생활에 필요한 논리적이고 창의적인 사고와 표현 능력을 함양하도록 하는 데 목적”이 있다. 이 교과목의 교육 요소는 “구체적인 활동 영역들인 독해, 작문, 발표 및 토의와 토론 활동 등이 서로 긴밀하게 연관되는 맥락에서 구성”되었다.

이 대학의 <사고와 표현>은 타 대학들과 다르게 ‘공통 첨삭’이라는 방식이 적용되어 강좌가 운영이 된다. <사고와 표현> 강의는 홈페이지와 연동 속에 운영되는데, 이 강의를 수강하는 모든 학생은 온라인 홈페이지를 통해 2회의 첨삭을 받는다. 공통 과제는 단과 대학별로 다른 과제가 부여되며, 제출한 과제는 자체 제작한 ‘첨삭 지침 표준안’에 따라 사고와 표현 교육과정 소속 연

구원들이 첨삭을 담당한다. 개별 과제는 실라버스와 교재의 허용 범위 내에서 담당교수가 부여하고 담당교수가 온라인상에서 첨삭(총평)을 한다는 점이다.

본고에서 수집한 글 역시 〈사고와 표현〉 강좌를 수강하는 학생들이 교수로부터 부여 받은 공통 과제에 해당하는 글이고, 이 글은 글쓰기 센터의 소속 연구원들에게 첨삭을 받는다. 따라서 이 글은 학문적 상황에서 요구되는 다양한 작문 유형을 연습하기 위해 쓰인 글이라고 할 수 있다.

글의 전체적인 형식은 학습자가 제출한 리포트 또는 보고서의 외형적인 측면을 분석할 수 있다. 학습자가 제출한 글의 표지, 본문 구성, 참고문헌을 살펴보는 것이다. 본고에서 분석 대상의 글은 학습자가 온라인으로 제출한 글이므로 보통 과제 리포트와 같이 페이퍼 생산물은 없지만 한글 파일과 워드 파일을 추가로 첨부하였다. 이 파일들을 종합해보면 ‘글자 수가 1500자 미만으로 작성해야 한다’는 글의 조건이 있는데, 대부분 글의 조건을 잘 지켜서 수행했으며, 글자 포인트는 10-11 사이즈를 즐겨 사용했으며, 단락을 잘 나누어서 구성하였다. 다만, 영어 작문에서 볼 수 있는 구조인 단락 간에 한 줄의 여백을 두고 작성한 글이 상당히 많았다.

나1-2. 글의 내용 구조

나1-2.1 서론에서의 도입 방법

한국인 대학생이 작성한 글에서 도입 방법을 분석한 결과는 다음과 같다.

	도입 방법	한국(비율%,편/총)
1	인용한 내용	9%(9/100)
2	문제제기	10%(10/100)
3	자신의 주장을 바로 제시	6%(6/100)
4	주제에 대한 정보 제시나 사실 진술	38%(38/100)
5	개인적 일화 또는 개인적 경험	6%(6/100)
6	주제에 대한 질문	12%(12/100)

7	비유 또는 속담	16%(16/100)
8	동화 또는 영화 이야기	3%(3/100)

[표 3-3] 한국인 쓰기 텍스트의 서론 도입 방법 분석 결과

① 인용한 내용으로 시작

이것은 주제에 대한 내용을 책이나 사전의 내용을 인용함으로써 도입을 하는 방법이다. 글의 도입 부분을 인용으로 시작한 글은 모두 9편이었으며 사전적 정의에 대해 기술한 학생의 글이 많았다.

글(7). ‘선천적으로 타고난, 남보다 훨씬 뛰어난 재주. 또는 그런 재능을 가진 사람.’ 천재의 사전적 의미이다. 하지만 나는 ‘선천적’ 이라는 것 보다는 ‘남보다 훨씬 뛰어난 재주’에 포커스를 맞추고 싶다.

글(13). 천재란 선천적으로 타고난, 남보다 훨씬 뛰어난 재주 또는 그런 재능을 가진 사람을 이르는 말이다. 이러한 사람들은 그 재능을 가지고 있지 않는 사람들보다 자신이 가지고 있는 재능을 활용해 어떤 한 분야에서 성공하기 쉽다.

② 문제제기를 하면서 시작

주제와 관련된 논의에 대해 문제를 제기하며 시작하는 방법이다.

글(1). 머리가 똑똑해서 회사에 들어간 사람과 열심히 노력해서 같은 회사에 들어간 사람 중 누가 더 큰 만족감을 느낄까? 사람마다 다르겠지만, 나는 열심히 노력한 사람이라고 생각한다. 자기가 원하던 회사에 들어가기 위해 꾸준히 많은 노력을 해서 들어간 사람이 재능만 믿고 노력하지 않은 사람보다는 자기 일에 더 큰 만족감과 뿌듯함을 느낄 것이며 회사에 들어간 이후에도 성실히 노력하며 일하는 모습을 보여줄 것이라고 생각한다.

글(25). 많은 사람들이 천재와 범재 사이의 격차가 노력으로 좁혀질 수 있는가 없는가에 대해 많은 논쟁, 고민들을 하고는 한다. 이러한 생각들은 곧 재능과 노력 중 어느 것이 더 중요한가라는 고민들로 이어지고 선천적인 조건의 차이들이 성공의 큰

요소로써 노력보다 중요한 것에 대해서도 많은 말들이 이어진다. 이러한 논란들에 대해 결론부터 말하자면 당연히 재능이 노력보다 더 중요하다고 말하고 싶다. “왜 그렇게 생각하느냐?”라는 질문에는 한 만화를 참고자료로 삼아 답을 할 것이다.

③ 자신의 주장을 바로 제시하며 시작

주제에 대한 찬성, 반대 의견에 대한 자신의 의견을 바로 제시하며 시작하는 것을 말한다. 즉, 노력과 재능 중에서 중요하다고 생각하는 바를 첫 문장으로 제시하는 것이다.

글(10). 노력은 재능보다 중요하다. ‘게으른 천재는 노력하는 사람을 이기지 못한다.’라는 말도 있지 않은가? 물론 천재에게 ‘게으른’이라는 조건이 붙어야 성립하는 말이지만 말이다. 아무리 천재라도 노력을 하지 않는다면 자신이 잠재적으로 갖고 있는 재능을 완벽하게 사용할 수 없을 것이다.

글(67). 노력은 재능을 앞선다. 하지만 재능이 노력의 아래라고 단정 짓기 또한 어렵다. 왜냐하면 재능을 지닌 사람이 노력을 하면 그 결과는 실로 엄청나기 때문이다. 그래도 전체적인 관점에서 바라본다면 분명 재능은 노력을 이겨낼 수 없다. 노력형 인간들은 가끔씩 천재형 인간들을 보며 공허함과 허무함을 느낀다.

④ 주제에 대한 정보 제시나 사실 진술을 하며 시작

이것은 주제와 관련된 정보를 제시하거나 사실을 진술하는 것을 말한다. 대부분의 글에서는 객관적인 자료에 대한 정보를 제시하는 것이 아니라 자신의 배경 지식에서 비롯된 내용을 제시하거나 진술하는 경우가 많았다.

글(5). 만약 우리에게 노력과 재능 중 한 가지를 선택해 보라고 한다면 대다수는 ‘재능’을 선택할 것이다. ‘두 사람이 달리기 경주를 할 때 재능 있는 사람은 그렇지 않은 사람보다 열 걸음 더 앞에서 시작하는 것과 같다’는 말처럼 우리는 재능의 가치를 높게 평가하고, 이를 갖춘 사람들을 매우 부러워한다. 이는 재능이 있는 사람들은 한 분야에서 많은 노력을 하지 않아도 쉽게 성공할 수 있을 것 같은 생각 때문이다.

글(9). 자신의 목표를 이루는 데에 있어서 사람들은 크게 두 가지 유형으로 나뉠 수 있다. 첫 번째는 재능을 가지고 그것을 활용하는 사람이 있고, 두 번째는 재능은 뛰어나지 않지만 끝없는 노력으로 목표를 달성하는 사람이 있다. 재능은 사람이 태어날 때부터 가지고 있는 선천적인 요인을 말하고 노력은 살아가면서 생기는 후천적인 요인에 해당한다. 우리는 항상 노력과 재능 중에서 무엇이 더 성공에 큰 영향을 미치는지 끝없이 생각해왔다.

글(18). 우리 사회는 천재를 마치 신적인 존재처럼 치켜세우며 추앙한다. 이 같은 사회풍조를 반영한 신조어로 사람의 이름을 따서 앞에 ‘신’이라는 뜻을 가진 영단어 ‘god’을 접두사화 해 이 둘을 붙여 쓰는 ‘갓○○’라는 말이 있다. 특정 분야에 뛰어난 인물이나, 존경받을 만한 가치가 있는 인물이라는 뜻이다. 얼마 전 큰 화제를 모은 가수 ‘김연우’가 복면가왕에 출연해 뛰어난 노래 실력을 다시금 증명하는 것을 보며 대중은 역시 ‘갓연우’라며 그를 칭송했다.

⑤ 개인적 일화나 자신의 경험으로 시작

자신의 경험인 개인적 일화나 자신의 경험으로 글을 시작하는 것을 말한다.

글(17). 고등학생 때 어느 한 분야에 재능만 있으면 인생 살기 편할 것 같다는 생각을 한 적이 많이 있다. 그저 공부가 하기 싫어서 미술 같은 예체능에 소질이 있었으면 좋겠다는 그런 철없는 생각이었다. 사실 난 체육에 재능이 있다는 생각을 가지고 있었다.

글(26). “너희가 노력한다면 좋아하는 걸 잘하게 될 거야!” 중학교 3학년 때, 고등학교 진학을 앞두고 꿈에 대한 고민이 깊어질 즈음에 담임선생님께서 우리에게 해주신 말씀이다. 선생님께서는 우리가 흥미를 갖고 그것을 이루기 위해 노력할 것을 당부하셨다.

⑥ 주제에 대한 질문으로 시작

주제에 대한 질문으로 스스로에게 질문하거나 독자에게 질문을 하는 내용의 도입을 말한다.

글(20). 성공에 있어서 재능이 더 중요할까 노력이 중요할까? 전구를 발명하기 위해

서 1,000번 이상 포기하지 않고 끊임없이 실험하고 또 실험하며 노력하여 결국 성공한 에디슨이 남긴 ‘1%의 타고난 재능과 99%의 노력에 의해 성공하는 것이다’라는 명언처럼 성공에 있어서 노력은 재능보다 훨씬 더 높은 비중을 차지하며, 중요하다.

글(31). 노력이 재능보다 중요한가? 이에 대한 당신의 생각은 어떠한가? ‘노력도 재능의 일부이다’라는 말이 있다. 위의 말에서 재능은 노력보다 중요시 되는 것처럼 보이지만 실상은 그렇지 않다.

⑦ 비유나 속담으로 시작

비유의 표현이나 속담, 관용 표현 혹은 격언 등을 도입으로 시작하는 경우이다. 11편의 글에서 “천재는 노력하는 자를 이길 수 없다”라는 문구로 시작하였고, ‘개천에서 용난다’, ‘뱀새가 황새 따라가다 가랑이 찢어진다’, ‘빛 좋은 개살구’ 등의 속담과 관용 표현을 사용하였다.

글(3). 우리가 흔히 하는 말 중에 “천재는 노력하는 사람을 이길 수 없다.”라는 말이 있다. 조금 다른 말로 바꾸어 말하면, 재능은 목표를 이루고, 또 다른 어떤 일을 성공하는 것에 도움이 될 수는 있다.

글(4). 흔히 사람들은 노력 없는 재능은 빛 좋은 개살구에 불과하다 즉, 무엇을 해내기 위해서는 노력이 재능보다 중요하다고 말한다.

글(24). 흔히들 사람들이 하는 말이 있다. “천재는 노력하는 자를 이길 수 없고, 노력하는 자는 즐기는 자를 이길 수 없다.”는 말. 과연 이 말이 사실일까? 노력하는 사람이 재능이 있는 사람을 뛰어넘을 수 있을까?

글(42). ‘천재는 1%영감과 99%의 노력으로 이루어진다.’ 토마스 에디슨의 명언이다.

⑧ 동화, 영화 이야기로 시작

전래 동화나 영화 등 이야기로 도입을 시작하는 경우이다. 전래동화인 거북이와 토끼의 이야기로 시작하는 경우가 있었고, 영화에서 나오는 인물을 소개하며 시작한 글도 있다.

글(11). 어느 숲 속 작은 마을에 토끼와 거북이 살았다. 달리기를 잘 하는 토끼는 느릿느릿한 거북을 항상 놀렸다. 이에 화가 난 거북은 토끼에게 달리기 시합을 제안했다.

글(40). 누구나 어렸을 적 한번쯤은 들어봤을 이야기, 바로 동화 ‘토끼와 거북이’이다. 나는 토끼와 거북이야말로 노력과 재능에 대해 직설적으로 교훈을 주는 이야기라고 생각한다.

글(64). 한국 영화 [상의원]에서는 노력형 인물과 천재형 인물이 등장한다. 노력형 인물로 나오는 ‘조돌석’은 신분유지를 위해 상의원에서 조선시대 왕의 옷을 만드는 자리를 유지해야하는 인물이고 천재형 인물로 나오는 ‘이공진’은 그야말로 궁궐 밖에서 천재적인 패션 감각을 보이며 갑자기 궁궐으로 들어오는 인물이다.

나1-2.2. 본론에서의 논거 양상

논증을 하는 글에서 주장하는 내용의 근거나 결론은 그 문장의 내용이 참인지 거짓인지 구별될 수 있는 문장이어야 한다. 이러한 문장을 명제라고 한다. 논거는 논증에서 결론을 뒷받침하는 합당한 근거가 되는 명제이며, 결론은 논증을 통해 도출해 낸, 자신이 주장하고자 하는 명제이다.

논거를 증명 과정에서 핵심적 요소로 보면서 Brockriede와 Ehninger는 Toulmin의 논리 체계를 구체화시켰다. 이들은 수사학적 증명의 방식을 “외부 세계의 현상들 사이에 존재하는 관계에 관한 가정에 의존하는 실재적 주장(substantive arguments), 사실을 획득하게 된 출처의 질과 공신력에 관한 가정에 의존하는 권위적 주장(authoritative arguments), 듣는 사람들의 행동을 촉발시키는 내면적 가치, 열망, 욕구와 관련된 가정에 의존하는 동기적 주장(motivational arguments)”이라는 세 가지로 나누어 제시했다. 이 중 실재적 주장은 인과(cause), 징표(sign), 일반화(generalization), 병렬적 사례(parallel case), 유추(analogy), 분류화(classification) 등 여섯 가지 논증 유형을 취한다고 본다.

이를 현대식으로 정리하면 어느 것이 진실인가를 밝히는 사실 명제, 개인이나 사회의 바람직한 사고 또는 행동의 방향을 주장하는 당위 명제, 선악이

나 아름다움 등의 정의적 판단을 내리는 가치 명제가 있는데, 학술적 쓰기에 서는 사실 명제나 당위 명제를 이용한다.

논거는 자신의 주장을 입증하는 데 이용되는 근거에 해당하는 것으로 사실 논거와 의견 논거로 나뉜다. 사실 근거란 자연 법칙에 따른 사실, 조사 결과에 따른 사실, 실험적 사실 등을 일컬으며, 의견 논거란 전문가나 권위자의 증언, 경험자의 증언, 목격자의 증언 등을 일컫는다(대학국어,2010:185).

이와 같이 학문 목적의 쓰기에 있어서 논거를 위한 여러 관련 자료를 충분히 준비해야 한다. 또한 자료는 객관성을 확보할 수 있는 근거를 서술해야 한다. 본론에서 논거로 제시한 자료의 활용을 살펴보기 위해서 다음의 세 가지의 기준에 따라 분석하고자 한다.

(1) 사실 논거

(2) 의견 논거

(3) 객관성을 확보할 수 있는 논거가 아닌 경우

(1) 사실 논거는 자연 법칙에 따른 근거, 조사 결과에 따른 사실, 실험적 사실이 해당하고, (2) 의견 논거는 전문가 권위자의 증언, 경험자의 증언, 목격자의 증언이다. (3) 글쓴이 혼자만의 생각이나 경험담이 논거가 되는 경우에는 객관성을 확보할 수 있는 경우가 아니다.

논거 유형		입장		
		노력(95%)	재능(5%)	Total
사실 논거	Count	17	2	19
	%within입장	16%	33%	18%
의견 논거	Count	66	3	69
	%within입장	64%	50%	63%
객관성을 확보할 수 있는 논거가 아닌 경우	Count	19	1	20
	%within입장	18%	16%	19%

[표 3-4] 한국인 쓰기 텍스트의 의견 간 논거 유형별 사용 비교

[표 3-4]의 결과와 같이 ‘노력과 재능 중에서 무엇이 더 중요한가?’라는 주제에서 ‘노력이 재능보다 더 중요하다’는 입장이 95%였고, ‘재능이 노력보다 더 중요하다’는 입장은 5%에 해당했다. 논거의 유형은 사실 논거가 16%, 의견 논거가 64%, 객관성을 확보할 수 있는 논거가 아닌 경우 18%였다. 논거의 유형을 두 가지로 취하여 쓴 글도 4편에 달했기 때문에 합계에 중복으로 집계된다.

글(4). 재능이 노력보다 중요한 이유는 간단하다. 바로 효율성 때문이다. 정당한 보상이 있고 시간제한이 있는 일이 주어졌을 때 재능 없이 노력만한 사람의 결과물과 재능도 갖춘 사람이 노력해서 만들어 낸 결과물의 차이는 있을 수 밖에 없다. 이해를 돕기 위해 미국에서 있었던 실험에 비유하여 예를 들어보고자 한다. 미국에서 외모가 사람의 첫인상에 얼마나 영향을 주는지에 대해 알아보고자 잘생긴 남자와 그렇지 않은 사람이 하루 동안 처음 보는 이성에게 얼마나 많은 키스(볼에)를 받을 수 있는지 실험을 했고 결과는 잘생긴 사람의 압도적인 승리였다

(중략)

‘프로 퍼블리카’의 신문기자이자 한 때 육상선수였던 데이비드 엡스타인은 그가 쓴 책 ‘스포츠 유전자’에서 맥컴 글래드웰의 “1만 시간만 투자해라. 그럼 대가가 되리라.”라는 속칭 ‘1만시간의 법칙’을 정면으로 반박하고 있다. 그는, 엄청난 노력으로 어느 정도의 경지까지는 다다를 수 있지만 최고의 자리는 노력만으로는 부족하다는 것을 유전학에 근거를 두고 최고의 스포츠 선수들의 신체에 주목했다. 최고의 선수들은 자신의 유전적인 특성에 맞게 훈련하여 성공할 수 있었다는 것이다.

글(20). 그래도 재능을 가진 사람이 그렇지 않은 사람보다 좀 더 쉽고 빠르게 성공에 이를 수 있지 않을까 하는 생각이 들지만 실제 내 주변에 친구들을 보았을 때 그게 아닐 수 있구나 라고 느꼈다. 미술을 하는 친구들이 있었는데, 한명은 어렸을 때부터 ‘잘 그린다.’ ‘소질이 있다’ 등의 이야기를 계속 들어와서 미술을 시작하게 되었고, 한명은 정말로 그림 그리는 것을 좋아했던 친구였다. 둘이 비슷한 시기에 미술을 시작하였는데 당연한 결과였을지 모르지만 대회 등에 나가면 재능 있는 친구가 상을 받는 횟수가 더 많았다. 그러다 입시를 준비하면서 부모님과 의견 충돌 등으로 미술을 포기해야 할 상황이 두 친구 모두에게 왔었는데, 빠르게 포기한 것은 재능 있는 친구였고 끝까지 미술을 해서 미술로 대학 입시에서 성공을 거둔 것은 미술을 좋아했고 노력했던 친구였다. 이 이야기를 포함해서 여러 경우를 보았을 때 재능을 가

진 사람이 성공에 훨씬 더 빠르게 다가가는 것은 사실이지만 쉽게 얻을 수 있기 때문에 그 가치가 낮게 느껴져서 인지 빨리 무언가를 얻을 수 있는 만큼 쉽게 포기하는 경향이 있다는 것을 깨달았다.

글(39). ‘성공 신화’는 시대에 따라 그 모습을 바꾼다. 사회는 더는 필요치 않은 직업군과 유망직업군을 필연적으로 만들어 낸다. 검사, 변호사, 의사가 직업으로서 선호받다가 최근 인식이 바뀌어 가는 것도 그러한 과정이다. 사회적 인식으로 인해 그 중요성에 비해 천시받는 직업도 있다. 한국 사회에서 기술직업군이 대체로 그러한 경향을 가진다. 이러한 외부적 요소들이 개인의 성공 여부에 영향을 미친다. 이는 개인의 재능과는 상관없이 돌아간다.

글(4)는 실험 결과를 인용하는 사실 논거를 들고 있으며, 두 번째 단락에서는 전문가 또는 권위자의 증언을 인용한 의견 논거를 함께 들고 있는 예이다. 글(20)은 글쓴이의 개인적인 경험을 바탕으로 논거를 제시하였다. 이는 객관성을 확보할 수 있는 근거로 보기 어렵다. 이러한 유형은 자신의 경험을 회상, 주변인의 경험담 등이 포함된다. 글(39)에서는 객관적인 자료나 전문가 또는 경험자의 증언 따위 없이 자신의 생각만을 기술하고 있는 사례이다.

글(30). 미국 미시간 주립대의 연구에 따르면 전체 성과에서 선천적 재능의 비중은 게임 74%, 음악 79%, 스포츠 82%, 교육(학습) 96%나 된다고 한다. 이에 따르면 키가 160cm인 사람은 자신이 아무리 노력을 한다고 해도 농구 선수로서 성공하기 위해 그 분야에 첫 발을 딛는 것조차 신체적 한계에 의해 좌절될 수 있으며 농구에 입문을 한다고 해도 좋은 성적을 내기 어려울 것이다.

글(37). 잭 햄브릭 미시간주립대 교수 연구팀은 노력과 선천적 재능의 관계를 조사한 88개 논문을 대상으로 연구를 진행했다. 연구 결과 학술 분야에서 노력한 시간이 실력의 차이를 결정짓는 비율은 4%에 불과한 것으로 나타났다. 예술 분야는 실력의 차이에서 차지하는 노력 시간의 비중이 20~25%였다. 어떤 분야든 선천적 재능이 없으면 아무리 노력해도 대가가 될 수 있는 확률은 그리 높지 않다는 결론이다. 햄브릭 교수는 “한 분야에서 최고가 되기 위해서는 꾸준한 노력이 필수적이지만 선천적 재능과 비교했을 때 대부분의 사람이 생각하는 것만큼 절대적인 요소는 아니다”고 설명했다.

글(33). 달리기를 예로 들어본다면, 재능이 있는 사람과 재능이 없지만 노력하는 사람의 출발점부터 차이가 날 것이다. 동시에 달린다고 해도 두 사람 사이의 간격은 출발점에서의 차이만큼 유지될 것이다. 그러나 달리는 도중에 노력하는 사람이 앞을 가는 재능 있는 사람의 속도보다 더 빨리 달린다면 결과가 바뀔 수 있다. 하지만 이런 경우는 때때로 일어날 수 있지만 일반적으로 모든 사람에게 흔하게 일어나지는 않는다는 것이다.

글(93). 프랑스의 유명한 소설가 베르나르 베르베르는 모든 사람들은 한 가지씩 재능을 가지고 있다고 말했다. 그 재능을 찾는 것 또한 굉장히 중요하다는 것을 말하는 것도 빠먹지 않았다. 내가 중학교 다닐 적에 읽었던 글이 있었다. 어렸을 적에 축구부에 있는 아이가 축구를 하겠다는 일념 하에 끊임없는 연습을 하던 도중 고등학교 감독의 눈에 띄어 골키퍼의 재능을 발견했다.

글(30), 글(37)은 실험적 사실을 논거로 삼아 인용하고 있다. 글(33)에서는 자연 법칙에 따른 사실을 논거로 제시하고 있다. 글(93)에서는 권위자의 증언을 인용하여 자신의 논거를 제시하고 있는 사례이다.

사실 논거에 해당하는 글이 16편이었고, 전문가 또는 권위자의 증언, 경험자의 증언 등 의견 논거에 해당하는 글이 65편, 자신의 경험이나 주변인의 경험 등 객관성을 확보할 수 없는 논거를 한 글은 19편이었다.

‘노력과 재능’이라는 주제에 대한 글에서 학생들은 자신의 주장을 하기 위해 의견 논거를 가장 많이 사용하고 있는 것을 알 수 있었으며, 객관성을 확보하지 못한 근거를 제시하는 글도 상당수 있었다.

나1-2.3. 결론에서 글을 마무리하는 양상

	마무리 방법	한국
1	권계식 표현으로 마무리	2%(2/100)
2	의문문 형태로 마무리	3%(3/100)
3	강조 단락을 구성하며 마무리	4%(4/100)
4	독자에게 나아갈 방향을 제안하며 마무리	51%(51/100)
5	찬·반대에 대한 자신의 입장으로 마무리	26%(26/100)
6	본론의 내용을 요약하며 마무리	6%(6/100)
7	반성 또는 후회하며 마무리	8%(8/100)
8	필자 개인의 결심(또는 다짐)이나 희망으로 마무리	0%(0/100)

[표 3-5] 한국인 쓰기 텍스트의 결론 양상

① 권계식 표현으로 마무리

권계는 ‘잘못함이 없도록 타일러 주의시킴’의 의미를 지닌다. 권계식 표현은 ‘-해라’의 명령 또는 주의를 주는 표현이나 ‘-하자’의 청유형의 내용으로 마무리하는 것을 말한다.

글(7). 그리고 남들보다 뛰어난 재주를 발전시키려면 부단한 노력이 필요하다. 또한 천재(天才)가 되기 위해서 천재(天災)는 필요조건이 아니다. 나같이 무식한 사람도 비록 학창시절에 국한 되어 있지만, 천재소리를 들어 봤는데, 노력도 하지 않은 채 ‘재능이 있나?’라고 생각만 하는 사람들은 노력 좀 해라.

글(74). 능력이란 것도 어디까지나 상대적인 개념이지만 자신이 스스로 부족하다고 느끼는 부분이 있다면 이를 걸림돌로 생각하지 말고 벽을 깨고 이겨내야 진정한 성장을 경험할 수 있다. 천부적 능력이 성공으로 향하는 지름길이 될 수는 있지만 유일한 길은 절대 아니다. 재능의 천재로 태어나지 못했다면 노력의 천재가 되자.

글(6). 노력이 선천적 재능을 이길 수 없다고 주장하는 사람들은 아마 재능을 가지지 못했다는 열등감에 사로잡혔거나, 제대로 된 노력을 해보지 않았을 가능성이 크다. “나는 재능이 없어”라는 이유로 시도조차 해보지 않는다면 나중에 많은 후회를 낳을 것이라 확신한다. 열정을 가지고 재능이 없더라도 자신을 믿고 투자해라, 그렇다면 반드시 보상받을 수 있을 것이다.

② 의문문 형태로 마무리

글(53). 이처럼 최근 사회는 노력을 강조하고 있고 노력을 통해 성공한 사례들을 많이 보여준다. 우리는 이런 사례를 통해, 증명을 통해서 노력이 재능보다 더 필요하다는 것을 알 수 있다. 아무도 노력하는 사람을 이기지 못한다는 말이 있듯이 우리 모두 재능을 통해 쉬운 길을 가기보다는 모든 일에 노력을 해보는 것은 어떨까?

글(89). 한 작가는 자신의 책에서 “노력이 재능이다”라는 말을 했다. 분명 천재가 가지고 있는 재능은 부러워할만한 것이다. 그러나 우리가 할 수 있는 노력 또한 재능이라면, 당신도 또 다른 의미의 천재가 될 가능성이 있는 것 아닐까?

③ 강조 단락을 구성하며 마무리

자신의 입장이나 생각을 최종적으로 한 단락으로 마무리하는 것을 말한다.

글(44). 그래서, 나는 이러한 가정들 속이라면 충분히 노력이 재능보다 더욱 중요한 가치라고 생각한다.

글(70). 모두 호날두가 메시를 제치고 발롱도르 상을 차지하게 되었다. 대다수의 사람들이 노력은 재능을 이길 수 없다고 생각한다. 그리고 실제로 재능이 없고 노력만 하는 자가 재능을 지닌 자를 뛰어 넘는다는 것은 매우 힘든 일이다. 재능을 지니며 노력까지 하는 자를 이기는 것은 더더욱 힘든 일일 것이다. 그러나 앞선 예시와 같이 자신의 분야에서 어려움과 고난이 있어도 끊임없는 노력이 뒷받침 해준다면 재능 있는 자를 뛰어 넘을 수 있을 것이다. 그렇기 때문에 나는 노력이 재능을 앞설 수 있다고 확신한다.

글(98). 실제로 에디슨의 명언인 “1%의 재능과 99%의 노력이 천재를 만든다.”라는 말이 현대에서 해석을 “99%의 노력이 있다고 하더라도 1%의 재능이 없다면 성공을

할 수 없다.”라고 한다. 그렇기 때문에 나는 노력보다는 재능이 훨씬 더 가치 있고, 실현이 빨리 된다고 본다.

④ 독자에게 나아갈 방향을 제언하며 마무리

글(5). 노력은 재능보다 중요하다. 노력은 단순한 능력인 재능과는 다르다. 왜냐하면 재능을 가진다는 것의 출발점은 노력이고, 더 향상된 재능을 갖기 위해 필요한 것도 노력이기 때문이다. 즉, 노력이 없으면 재능도 없다. 또한 노력은 우리를 더 다양하고 더 큰 목표를 갖기 위한 동기부여의 역할도 하고, 더 많은 환경들을 이겨낼 수 있는 원동력이 되어준다. 우리는 이러한 노력의 가치를 알고 중요시 여겨야 할 필요가 있다.

글(15). 어느 순간일지라도 노력은 항상 중요하다. 아예 시도를 하지 않거나, 포기하기 전에 노력을 조금이라도 해본다면 다른 이야기가 전개될 가능성이 높아진다. 우리 인생에서 노력해서 안 될 일은 없다. 물론 자신의 한계치는 있긴 하겠지만, 요즘 우리 20대들은 노력조차 해보지 않고, 자신의 한계에 도달하기도 전에 포기하는 경우가 많다. 우리 모두가 노력의 중요성을 깨닫고 행동한다면 우리 사회는 더 건강하고 밝은 사회가 될 것이다. 또한 재능이 뛰어나다고 해서 그것만 믿고 있을 것이 아니라 김연아 선수처럼 노력이 재능을 발견할 수 있는 기회를 만드는 것이 바람직한 일이 될 것이다.

글(18). 따라서 자신이 선택받은 천재가 아님에 슬퍼할 시간에 다양한 경험을 하고 많은 사람을 만나며 일말의 가능성을 찾고 그것을 위해 끈기 있게 노력하는 편이 바람직할 것이다.

⑤ 찬성과 반대에 대한 자신의 입장으로 마무리

글(25). 현실을 너무 비관적으로 바라보는 것이 아니냐는 말이 있을 수 있겠지만 현실은 냉정하다. 물론 재능이 없더라도 너무나 원하는 일이라서 그 일을 해나가는 것을 비난하는 것은 아니다. 그러나 현실적으로 천재와 범재 사이의 공백은 노력으로 좁혀질 수가 없다. 따라서 노력보다는 선천적으로 타고난 재능이 더욱 중요하다고 할 수 있다.

글(28). 子曰, 驥 不稱其力, 稱 其德.(자왈, 기 불칭기력, 칭 기덕)이라는 말이 있다.

이 말은 공자께서 말씀하셨다. “천리마는 그 힘 때문에 일컬어지는 게 아니고, 그 덕성 때문에 일컬어지는 것이다” 즉 사람도 타고난 재능보다는, 평생을 통한 꾸준한 공부와 수양이 더 중요하다는 것이다 라는 뜻이다. 또 헤밍웨이는 “먼저 재능이 있어야만 한다. 그 다음에는 훈련이다. 훈련된 재능은 타고난 재능을 이긴다.”라고 말했다. 결과적으로 나는 선천적인 재능보다 후천적인 노력이 더욱 중요하다고 생각한다.

글(79). 단순히 IQ가 높다고 천재라고 말하기 어렵고, 남들이 부러워 할법한 학벌을 가지고 있는 사람을 천재라고 칭하기 어렵다. 자신이 속해 있는 분야 속에서 최고가 되기 위해 끊임없이 노력하고, 자신의 능력을 갈고 닦는 사람이야말로 천재를 이길 수 있는 진정한 천재라고 생각한다.

글(90). 결론을 말하자면 나는 노력으로 재능을 어느 정도 앞설 수 있다고 생각한다. 하지만 그 재능에다가 노력할 수 있는 재능마저 가진 사람들은 영원히 이길 수 없다고 생각한다.

⑥ 본론의 내용을 요약하며 마무리

글(48). 전체적으로 정리를 해보자면, 선천적인 능력이라고 볼 수 있는 재능은 사람을 발전시키는 데 한계점이 존재하지만, 후천적인 능력이라고 볼 수 있는 노력은 사람을 무한히 발전시킬 가능성을 지니고 있다. 고로 재능보다 노력이 더욱 중요하다.

글(75). 따라서 우리는 노력해야만 한다. 자기 자신을 남과 비교하지 않는 것은 매우 어려운 일이다. 하지만 당장 남과 비교하지 않고 조금씩 발전하는 나를 다독이며 노력해 나간다면 어느 순간 크게 발전한 나를 볼 수 있을 것이다. 어쩌면 박지성의 케이스 처럼 천재를 이기는 결과를 가져 올 수도 있다. 물론 엄청난 노력을 부어도 끝내 천재를 이기지 못 할 수도 있다. 하지만 그것은 가치 없는 일이 아니다. 박수 받아 마땅한 일이다.

⑦ 반성 또는 후회하며 마무리

글(4). 재능이 중요하다는 것에 중점을 두고 썼지만 노력이 전혀 없는 재능은 정말 빛 좋은 개살구일 뿐이다. 하지만 요즘 같은 경쟁적인 시대에 노력을 하지 않는 사람을 찾아 보기는 힘들다. 노력하면 무엇이든 이루어 낼 수 있다 라는 긍정적인 생각을 가지고 살아야 하지만, 노력'만' 하는 사람이 노력'도' 하는 사람을 이길 수 없

는 것은 안타까운 현실임에 분명하다.

글(59). 우리가 천재라고 생각했던 사람들도 전지전능한 신이 아니고 우리와 같은 인간일 뿐이다. 그들도 노력해서 얻은 결과이고 거저 얻은 행복이 아니다. 그들을 부러워 할 것이 아니라 내가 혹시 나태하진 않았는지 자신을 한번 더 돌아보며 노력은 반드시 결과로 나온다는 생각을 가지며 살아야 한다고 생각한다. 그러면 반드시 자신의 자리에서 떳떳해지는 날이 올 것이다.

나2-1. 독자에게 글의 정보를 제공하기 위한 관습

글의 첫인상을 좌우하는 중요한 요소는 글의 제목이다. 글에서는 제목이 간판의 역할을 한다. 즉 제목은 글의 맨 앞에 놓여 글 전체의 주제, 소재, 관점 등을 대략적으로 드러낸다.

제목을 쓰는 방법에는 여러 가지가 있지만 잘 붙인 제목은 제목만 읽고도 글의 흐름을 파악할 수 있고, 필자의 태도나 관점을 짐작할 수 있다. 제목을 정하는 가장 일반적인 방법은 주제를 짧은 문장이나 구로 압축하는 것이다. 이렇게 압축된 제목은 설명문이나 논설문 등의 실용적인 글에서 매우 유용하다.

다음으로 제목을 정하는 또 다른 방법은 글의 내용 가운데 일부를 발췌하는 것이다. 글 속에서 가장 흥미로운 부분이나 중요한 부분, 또 독자의 관심을 끌 만한 부분이 있으면 그 부분을 그대로 제목으로 쓰거나 약간의 변형을 가하여 제목으로 쓸 수 있다. 이런 제목도 논설문과 설명문에서 모두 쓰일 수 있지만 주장을 담은 제목이라는 점에서 논설문에 적합하다.

마지막으로 유사한 것에 빗대어 제목을 정하는 방법이 있다. 제목은 글의 내용을 보여 줄 뿐 아니라 글의 내용에 대한 관심을 불러일으키는 역할도 한다. 그러므로 경우에 따라서는 유사한 사례에 빗대어 제목을 정하는 유추의 방법이 효과적일 수 있다(대학 국어, 2009:42참고). 이와 같이 본고에서는 제목을 분석하기 위해서 기준을 7가지로 구분하였다.

	제목 양상	한국인
(1)	주제를 짧은 문장이나 구로 압축한 제목	37%(37/100)
(2)	글의 내용 중 일부를 발췌한 제목	13%(13/100)
(3)	유사한 것에 빗대어 정한 제목	17%(17/100)
(4)	비유 또는 속담을 이용한 제목	5%(5/100)
(5)	자신의 주장이나 의견을 담은 제목	8%(8/100)
(6)	글의 내용과 연결되지 않는 제목	2%(2/100)
(7)	기타(무제, 과제 이름 등)	18%(18/100)

[표 3-6] 한국인 쓰기 텍스트의 제목 양상

(1) 주제를 짧은 문장이나 구로 압축한 제목으로 37%가 선택하였다. “노력(力), 그 힘의 세기, 노력의 가치, 노력이 재능을 만든다, 노력이 재능을 이기는 이유, 노력하는 천재, 재능을 위한 노력, 노력의 힘” 등이다.

(2) 글의 내용 중 일부를 발췌한 제목이 13%로 “노력은 배신하지 않는다, 노력이 재능보다 중요하다는 말에 대하여, 노력이 재능을 이길 수밖에 없는 이유, 잘하는 일과 원하는 일” 등이다.

(3) 유사한 것에 빗대어 정한 제목이 17%로 “자신을 정말 사랑하는 비관론자들에게, 모두가 천재가 되지는 않는다, 천재와 범재의 좁혀지지 않는 공백, 우리 모두는 잠재적 천재이다, 선천적인 것을 넘는 후천적인 것, 한국 청소년의 1만 시간, 거북이는 어떻게 토끼를 이겼을까?, 변하지 않는 진리: 토끼와 거북이, 노력은 위대하다, 원석에서 보석으로, 천재는 죽었다, 성공의 절대 전제, 노력이 첫째, 99%를 믿어라, 진부한 노력, 그대, 천재가 되어라, 정상에 올라설 노력형 사람들”이다.

(4) 비유나 속담을 이용한 제목이 5%로 “재능 없는 노력, 밑 빠진 독에 물 붓기, 천재(天災)에서 천재(天才)난다, 천재는 1%의 영감과 99%의 노력으로 이루어진다, 노력이야말로 재능의 어머니다, 노력은 재능의 어머니”이다.

(5) 주제에 대한 자신의 의견이나 주장을 담은 제목이 8%로 “재능보다 노력

이 더 중요하다, 재능이 노력을 이긴다, 노력은 재능보다 중요하다, 노력이 재능을 앞선다, 결국 노력이다, 천재는 노력하는 자를 이길 수 없다, 노력이 재능을 앞선다”이다.

(6) 글의 내용과 연결되는 않는 제목으로 2%로 “절벽에 기어 올라간 자, 우리 모두 유재석이 될 수 있다”이다.

(7) 기타로 해당되는 부분으로 18%가 제목이 없거나 과제 이름을 제목으로 기재하였다.

나2-2. 독자의 신뢰를 얻기 위한 관습

독자의 신뢰를 얻기 위한 관습은 사회·문화적 맥락 지식이라고 할 수 있다. Alexander 외 (1991)에 따르면 “사회·문화적 지식은 사회 공동체의 구성원으로서 공유한 신념이며, 사회 문화 공동체의 의미 및 가치 반영, 공유된 지식의 활용, 관습적 규칙의 사용과 관련된 지식”이다. 학문 목적의 쓰기를 대입해 보자면 사회·문화적 지식은 학문적 담화 공동체 내에서 구성원으로 공유하는 신념을 가리킨다. 공유하는 지식을 활용할 때에는 학문적 쓰기 윤리를 지키고, 학문적 담화 공동체에서 통용되는 방식으로 의사소통을 할 수 있는 지식을 말한다.

일반적으로 학문 목적의 글을 완성하기 위해서는 전문가나 권위자의 견해와 주장을 직·간접적으로 인용한다. 특히 학술 논문을 작성할 때는 다른 사람의 글에서 정보를 제공받고, 자신의 글을 논리적으로 증명하기 위한 전거로 삼거나 다른 글에 대한 비판의 자료로 활용하기도 한다. 또한 자신의 주장을 펼칠 수 있는 시작점으로 활용하는 과정이 필수적으로 요구된다. 본 절에서는 학습자들의 쓰기 텍스트에 나타난 쓰기 윤리의 인용을 위한 표지와 인용 여부에 대해서 분석하고자 한다.

글(4). 내가 재능이 노력보다 중요하다고 생각하는 또 다른 이유는 가능성이다. 특히 스포츠의 분야에서 재능의 유무는 성공뿐만 아니라 도전 자체의 가능성을 판가름하는 중요한 요소이다. ‘프로 퍼블리카’의 신문기자이자 한 때 육상선수였던 데이비드 엡스타인은 그가 쓴 책 ‘스포츠 유전자’에서 맬컴 글래드웰의 “1만 시간만 투자해라. 그럼 대가가 되리라.” 라는 속칭 ‘1만시간의 법칙’을 정면으로 반박하고 있다.

글(19). 타임즈 기사에 의하면, 나머지 모든 조건이 동등하다면 매우 재능 있는 사람들이 그렇지 않은 사람들에 비해 성과가 좋다고 한다. 하지만 재능이 떨어져도 노력으로 인해 성공한 사례들이 여럿있다.

글(30). 미국 미시간 주립대의 연구에 따르면 전체 성과에서 선천적 재능의 비중은 게임 74%, 음악 79%, 스포츠 82%, 교육(학습) 96%나 된다고 한다. 이에 따르면 키가 160cm인 사람은 자신이 아무리 노력을 한다고 해도 농구 선수로서 성공하기 위해 그 분야에 첫 발을 딛는 것조차 신체적 한계에 의해 좌절될 수 있으며 농구에 입문을 한다고 해도 좋은 성적을 내기 어려울 것이다.

글(37). 잭 햄브릭 미시간주립대 교수 연구팀은 노력과 선천적 재능의 관계를 조사한 88개 논문을 대상으로 연구를 진행했다. 연구 결과 학술 분야에서 노력한 시간이 실력의 차이를 결정짓는 비율은 4%에 불과한 것으로 나타났다. 예술 분야는 실력의 차이에서 차지하는 노력 시간의 비중이 20~25%였다. 어떤 분야든 선천적 재능이 없으면 아무리 노력해도 대가가 될 수 있는 확률은 그리 높지 않다는 결론이다. 햄브릭 교수는 “한 분야에서 최고가 되기 위해서는 꾸준한 노력이 필수적이지만 선천적 재능과 비교했을 때 대부분의 사람이 생각하는 것만큼 절대적인 요소는 아니다”고 설명했다.

글(43). 말콤 글래드웰의 베스트셀러 ‘아웃라이어’에서 핵심 개념으로 제시된 ‘1만 시간의 법칙’은 책이 나온 이후로 지금까지 성공의 지표로 여겨졌다. 1만 시간의 법칙은 잘 알려진 대로 하루 3시간, 주 20시간씩 10년, 즉 1만 시간을 투자해야 한 분야에서 성공할 수 있다는 말이다. 그런데 최근에 이를 뒤집는 연구결과가 나왔다. 잭 햄브릭 미시간주립대 교수가 노력한 시간이 실력의 차이를 결정짓는 비율은 음악 스포츠 체스에서 20~25%, 학술분야는 4%에 불과하다는 연구결과를 내놓은 것이다.

글(51). 타고난 재능만큼 복 받은 것이 없긴 하지만, 저는 노력의 힘이 타고난 재능보다 위대하다고 생각합니다. 외국의 스탠퍼드 대학에서 했던 실험을 예로 들자면, 아이들을 두 그룹으로 나누어 각각 퍼즐을 풀게 한 뒤, 난도를 조금씩 높여갔습니다. 그리고는 퍼즐을 풀 아이들에게 그룹별로 이렇게 칭찬했습니다.

글(88). 영국의 한 연구소에서 자국의 아이들을 대상으로 진행한 한 연구가 있다. 이

연구에서는 일정 연령대의 아이들을 앞서 진행된 관찰의 결과에 따라 천재형과 노력형으로 나누어 아이들의 단계별 성취를 평가하는 것으로 진행되었다. 천재형의 범주에 속하는 아이들은 부모의 지속적인 칭찬을 듣기 위해, 그리고 자신에게 쏟아지는 주변의 기대를 만족시키기 위해 어려운 문제에 도전하기 보다는 쉬운 문제만을 풀며 결과와 자신의 능력을 입증해보이려고만 했다.

글(22). 목표를 가지고 언제까지 그 목표를 위해 노력할 예정인가에 대한 생각을 묻고, 연습량과 그 생각에 따른 수행 능력 차이에 관한 실험이 하나 있다. 악기를 배우려고 하는 초등학교 아이들에게 어느 시점까지 그 악기를 배울 것 같은지에 대하여 물었다. 그리고 일정한 기간 동안의 연습량에 따라 아이들을 연습량의 적음, 중간, 많음 그룹으로 각각 나누었다.

한국인 대학생의 쓴 글 100편을 분석한 결과 직접인용과 간접인용을 적절히 사용하고 있으나 연구 결과나 실험적 사실, 전문가 또는 권위자의 증언을 인용할 때에 출처를 명확하게 밝히지 않고 있다. 글(30), (37)의 글에서와 같이 제시하고 있는 연구 결과는 어디에서 인용하였는지 출처가 나타나지 않는다. 글(22)에서는 실험 결과를 논거로 삼았으나 실험명, 실험 일자, 실험 참여자 등 인용한 실험의 정보를 제대로 밝히지 않았다.

나2-3. 독자를 설득하기 위한 관습

글을 쓸 때 필자는 자기가 말하고자 하는 문제에 대해, 그리고 그것을 읽을 독자에 대해 일정한 태도를 지닌다. 글 쓰는 이가 내용에 대해 지니는 태도를 어조라고 한다. 어조는 다루는 주제에 대해 긍정적이나, 부정적이나, 중립적이나 하는 것에서부터 관찰의 태도가 주관적이나, 객관적이나, 내용 전개가 논리적이나, 비논리적이나, 표현의 태도가 직접적이나, 우회적이나 등으로 나누어 볼 수 있다.

한편 필자가 독자에 대해 갖는 태도는 어투라고 말할 수 있는데, 이는 독자를 높이거나 낮추거나 혹은 동등하게 대우하는 것에서부터, 친밀도와 격식성의 정도에 따라 독자와의 사회적, 심리적 거리가 어느 정도인지를 글에서 드러낸다.

필자의 태도는 언어를 통해 표현된다. 따라서 좋은 글을 쓰기 위해서는 자신이 다루고자 하는 주제, 글을 읽을 대상, 쓰고자 하는 글의 종류를 정한 후, 그에 따라 적절한 언어를 선택하는 과정을 거쳐야 한다.

글(5). 만약 우리에게 노력과 재능 중 한 가지를 선택해 보라고 한다면 대다수는 ‘재능’을 선택할 것이다.

글(6). 여러분은 “뱀새가 황새 따라가다 가랑이 찢어진다.”라는 말을 많이 들어 보았을 것이다. 재능이 부족한 사람이 자신보다 월등한 재능을 가지고 있는 사람을 따라갈 수 없다는 뜻이 담겨있는 속담이다. (생략) 아마 땀샘도 조건 없는 양치기식 노력이 아니라 질 높은 노력을 말한 것일 것이다. 질 높은 노력은 당신을 배신하지 않을 것이다.

노력이 선천적 재능을 이길 수 없다고 주장하는 사람들은 아마 재능을 가지지 못했다는 열등감에 사로잡혔거나, 제대로 된 노력을 해보지 않았을 가능성이 크다. “나는 재능이 없어”라는 이유로 시도조차 해보지 않는다면 나중에 많은 후회를 낳을 것이라 확신한다. 열정을 가지고 재능이 없더라도 자신을 믿고 투자해라, 그렇다면 반드시 보상받을 수 있을 것이다.

글(14). 당신이 내놓은 세상에 대한 비관적인 관점은 그저 자신이 평범한 사람이라는 것을 인정하기 싫은, 당신의 나약함의 증거이다. 하지만 그 나약함이야말로 아직까지 자신을 특별하게 여기는, 자애의 증거이다. 자신에 대해 깊게 생각해보지 않은 사람은 스스로 실망할 수 없으며 세상을 제대로 바라보려 하지 않은 사람은 비관적이게 될 수 없다.

글(17). 고등학생 때 어느 한 분야에 재능만 있으면 인생 살기 편할 것 같다는 생각을 한 적이 많이 있다. 그저 공부가 하기 싫어서 미술 같은 예체능에 소질이 있었으면 좋겠다는 그런 철없는 생각이었다. 사실 난 체육에 재능이 있다는 생각을 가지고 있었다. 하지만 입시 체육을 하지 않은 이유는 재능이 있다고 해서 다 되는 게 아니라 그만큼의 노력이 따라줘야 성공할 수 있다는 것을 서서히 깨달았고 그만큼의 노력을 할 자신이 없었기 때문이기도 하다. 재능이 있어도 그에 따른 엄청난 노력이 없다면 성취를 이루기 힘들다는 생각은 머릿속에 항상 박혀있었다.

글(19). 이 글을 읽는 자신에 대한 확신이 없는, 재능은 알지만 재능만 믿고 더 이

상 노력하지 않는 친구들은 열정을 가지고 그 일에 최고로 몰두해 보았으면 좋겠다.
하고 싶은 일에 몰두할 수 있는 것만큼 행복한 일은 없을 것이다.

글(23). 우리가 어떤 일을 할 때, 특히 우리가 그 일을 잘 못 할 때 우리는 재능 있는 사람을 부러워한다. ‘나도 저런 능력 좀 타고났으면 좋았을 텐데.....’라는 생각은 누구나 한번쯤은 해봤을 것이다. 힘들이지 않고 잘할 수 있는 것, 그것을 재능이라 생각하기 때문이다. 그렇기 때문에 우리는 재능과 노력 둘 중 하나를 선택하라 한다면 재능을 고른다. 이러한 결과는 재능과 노력을 서로 대조된 것으로 생각하기 때문에 나타난다. 그렇지만 자세히 들여다보면 재능은 노력을 먹고 자란 결과물이라는 것을 알 수 있다.

글(24). 아직도 재능이 노력보다 중요하다고 믿는 사람들에게 말해주고 싶다. ‘절벽에 갑자기 올라선 사람은 그 절벽을 다시 내려올 수 없으나, 절벽을 기어 올라간 사람은 그 절벽에서 다시 내려올 수 있다.’ 는 말을.

글(31). 이는 우리에게 한 가지 시사하는 바를 남긴다. 그것은 재능이 있음에도 불구하고 노력을 들이지 않는다면 결국 재능은 단지 보기 좋은 떡과 다름없다는 것이다. 재능은 사람이 살아가는데 있어서 반드시 필요할 뿐 아니라 중요하다. 이 사실에는 변함이 없지만 우리는 그것이 전부가 아님을 알아야 할 것이다. 본인이 성취하고 싶은 목적을 뚜렷이 설정하고 나아갈 방향을 정해 끊임없이 노력하는 것이야말로 더욱 중요하게 여겨져야 한다.

글(39). 당신은 왜 그렇게 재능을 갈구하게 되었는가? 재능은 당신이 자신을 사랑하며 행복하게 살아가기 위해 필수적으로 필요한 요소가 아니다. 재능이 없음에 기죽을 필요도, 네가 노력하지 않아서 그런 것이라 질타하는 사회에 상처받을 필요도 없다. 스스로 부끄럽지 않고 이해할 수 있도록 노력하며 사는 것이 가장 중요하다.

글(40). 그러나 이 글을 읽고 있는 당신이 타고난 재능이 없다고해서 재능이 있는 어떤 누군가보다 뒤쳐진다는 것은 절대 아니다. 토끼를 이길 수 있는 거북이가 된다는 것은 오롯이 당신이 할 노력 여하에 달려있다. 선천적으로 주어진 재능을 이길 수 있는 것은 단 하나, 꾸준한 노력뿐이다.

글(50). 우리는 어렸을 때 어른들에게 ‘기술 배워라, 하나만 잘하면 먹고 사는 데에

는 문제가 없다.’ 라는 말을 듣곤 했다. 이 말의 그 안에 담긴 의미를 살펴보자면, 한 분야에 오랜 노력을 쏟으면 그 일은 무조건 잘하게 될 수 있다는 의미인 것이다.

글(73). 노력과 재능 둘 중에서 어느 것이 더 중요하다 확정 지어서 말 할 수는 없지만, 이러한 근거들로 인해 나는 노력에 좀 더 비중을 두어야 한다고 생각한다. 자신에게 재능이 있나 끊임없이 고민하기만 하고 물음만 던지는 학생들이 있다면, 과연 그 학생들이 그만큼의 노력은 하고 있나 물어보고 싶다. 무조건 고민만을 한다고 재능이 나타나는 것은 아니라고 생각한다. 무턱대고 고민하기 보다는 노력의 노력을 거듭해 그로 인해 자신만의 재능을 찾아 낼 수 있다. 따라서 나는 노력이 재능을 앞선다고 생각한다.

글(89). 한 작가는 자신의 책에서 “노력이 재능이다”라는 말을 했다. 분명 천재가 가지고 있는 재능은 부러워할만한 것이다. 그러나 우리가 할 수 있는 노력 또한 재능이라면, 당신도 또 다른 의미의 천재가 될 가능성이 있는 것 아닐까?

글(96). 이에 대하여 ‘왜 나는 천재가 아니지?’, ‘내가 과연 재능이 있나?’, ‘재능 없는 내가 노력해도 될까?’라고 생각하는 분들을 위해 글을 쓰겠습니다.

분석 대상의 글은 교수가 부여한 과제 글이다. 보통 과제 글을 작성할 때 예상 독자는 교수 또는 같은 수업을 수강하고 있는 동료 학습자, 나아가 이 글을 침삭하는 연구원일 수도 있다. 위의 예시에서와 같이 일기와 같이 독백체의 성격을 갖거나 예상 독자에 대한 고려가 없이 서술된 글이 상당량이었다.

글(19), 글(50)에서는 예상 독자는 동료 학습자이거나 또래의 친밀도가 높은 사람을 염두에 두고 기술한 것으로 보인다. 글(17)에서는 자신의 경험으로 글을 시작하고 있지만 일기와 같이 독백체로 기술하여 예상 독자에 대한 고려가 부족해 보인다.

글(39), 글(40)에서는 글쓴이의 의견과는 다른 방향을 가진 이를 예상 독자로 설정해 놓고 있다. 글(14), 글(19), 글(24), 글(73), 글(96)에서는 글의 내용에 해당하는 대상을 독자로 명확하게 지정하고 있다.

글에서 독자를 고려하여 서술한 증거가 드러나지 않는 글은 70%에 해당했으며, 불특정 다수인 대중을 독자로 삼은 경우가 7%, 우리’가 주어가 되는

것은 자신과 비슷한 처지에 놓이거나 독자와의 또래, 동료 학습자와 같은 친밀도가 높은 대상을 독자로 지정했을 가능성이 있다. 이와 같이 친밀도가 높은 독자를 대상으로 하는 글은 23%에서 나타났고, 이러한 글의 대다수가 결론에 이르러서 ‘-노력하라’, ‘-해주고 싶다’ 등의 권제형이나 충고로 마무리를 하고 있다는 점이 특징이다.

다. 언어 체계 지식

언어 체계 지식은 형태·통사적 지식과 의미·어휘적 지식으로 나눌 수 있다. 형태·통사적 지식은 문어체의 문장 구성에 대한 지식이며, 의미·어휘적 지식은 한자어에 대한 지식 및 의미 차이에 대한 지식, 맞춤법, 띄어쓰기, 문장 부호 등에 포괄적인 지식을 말한다. 본 절에서는 한국인 대학생의 쓰기 텍스트에 나타나는 언어 체계 지식의 특징을 중점적으로 검토하겠다.

다-1. 형태·통사적 지식

문어체의 문장 구성에 대한 지식은 학술적 쓰기를 수행하는 데 필요한 문어와 구어의 차이에 대한 인식을 말한다. 보통 대학의 학문적 쓰기에서는 문어체인 ‘-ㄴ/는다’, 다, (이)다’로 문장을 종결한다. 이때 글을 쓰는 학습자는 구어 격식체인 ‘-ㅂ/습니다’인 합쇼체, 비격식체인 ‘아/어요’인 해요체로 글을 쓸 때가 있다. 이때 학습자는 구어체와 문어체의 차이에 대한 인식이 필요하다.

다만, 교수나 선배 등 사회적 거리가 있는 사람에게 이메일이나 편지 등을 쓰는 상황에서는 구어 격식체 표현을 사용하기도 한다. 이와 같이 학문적 상황에서 어떤 쓰기를 해야 할지 판단하는 것이 중요하기 때문이다. 이는 학문적 담화 공동체 안에서 격식성을 가진 쓰기를 수행할 수 있는가를 의미한다고도 할 수 있다.

한국 학생이 제출한 과제 100개 중 7개의 글에서 ‘-습니다’의 격식 구어체로 글을 쓴 학생들이 있었다. 격식 구어체로 글을 쓴 학습자의 텍스트 내용을 분석해보면, 발표문 형태로 작성한 것이거나 글을 읽는 독자가 ‘교수’라는

것을 인식하고 존칭해서 써야 한다는 의식에서 비롯된 것으로 보인다.

글(51). 또 하나의 예를 들자면, 여러분이 잘 알고 있는 모차르트와 아인슈타인 이야기를 해 보겠습니다. 모차르트 아인슈타인 둘 다 후세에 큰 존경을 받고 있는 인물들입니다. 어렸을 때부터 천재 소리를 들으며 음악에 큰 재능을 보여왔던 모차르트와 달리 아인슈타인은 중학교 수학교 할 줄 몰라 학교 다니기를 힘들어 했다고 합니다. 둘의 시작은 너무나도 달랐지만, 현재 시점에서 누가 더 뛰어난가를 판단하기는 어렵습니다.

글(96). 사회에는 크게 두 가지의 성공한 인간형이 있습니다. 첫 번째로는 모두가 부러워하는 천재형 인간 두 번째로는 노력형 인간입니다. 물론 선천적인 재능이 있는 천재가 노력까지 겸비한다면 더할 나위 없겠지만, 말그대로 천재는 천재이므로 일반적으로는 우리처럼 평범한 인간입니다. 이에 대하여 ‘왜 나는 천재가 아니지?’, ‘내가 과연 재능이 있나?’, ‘재능 없는 내가 노력해도 될까?’라고 생각하는 분들을 위해 글을 쓰겠습니다.

다-2. 의미·어휘적 지식

문체는 글의 종류나 그것이 읽히는 상황에 대한 글 쓰는 이의 태도를 나타내는 것이다. 예를 들어 편지글과 법조문, 학술 논문 등은 각각 나름대로의 형식과 고유한 언어 사용 규칙을 갖고 있다. 또 같은 학술 논문이라고 해도 인문학, 사회 과학, 자연 과학 및 의학 분야의 논문들은 그 전체 구조나 문장의 구성에서 차이를 보인다. 이렇듯 어떤 글을 어떤 사람에게 보여 주기 위해 쓸 것이냐에 따라 그에 적합한 문체를 선택해야 한다.

한국어 모어 화자의 텍스트에서 나타난 의미 · 어휘적 지식의 특징은 (1) 독백체가 많다는 점, (2) 직접 인용의 사용이 많다는 점, (3) 명언을 즐겨 사용한다는 점이다.

① 독백체의 사용

자신에게 이야기하는 듯이 서술한 독백체가 많다는 점이다. 전체 글의 21%에서 이러한 표현을 발견할 수 있다.

글(13). 노력을 다른 사람들만큼 많이 기울이지 않아도 어떤 일을 쉽게 성취할 수 있고, 높은 목표를 가지기보다는 ‘적당히 하면 되겠지, 뭐’라는 생각을 많이 한다. 노력하면 더 높은 곳에 도달할 수 있지만 노력을 하지 않고도 ‘나는 이렇게만 해도 돼’라는 생각에 빠져있을 수 있다.

글(16). 나는 학창시절 내내 4~5등급을 오가던 아이였다. 반면 단짝이었던 내 친구는 전교1등이었다. 그 친구는 능력만 믿고 노력하지 않는 표본적인 사람의 예였다. 그런 능력이 없던 나는 ‘못하니까 더 열심히 하자’라는 전제를 깔고 3시간씩 자며 공부를 했다.

② 직접 인용을 선호

간접 인용보다 직접 인용을 더 선호한다는 점이다. 100편의 글 중 27편에서 직접 인용을 사용해 내용을 기술하고 있다.

글(19). 메시와 함께 현재 세계 축구의 양대산맥으로 불리는 크리스티아누 호날두도 엄청난 연습벌레라고 한다. 호날두의 동료 중 한명은 이렇게 말했다고 한다. “모두들 호날두의 관심사는 여자친구, 차, 옷 등 외적인 것에 있을거라 생각하죠, 하지만 제가 본 호날두는 달라요. 호날두가 가장 중요시 하는 건 오로지 축구예요. 심지어 먹는 거까지 조절할 정도로 말이죠. 그는 항상 팀 훈련이 끝난 후에 공으로 가득찬 가방 하나를 메고 따로 개인 훈련을 시작해요. TV에서나 볼 수 있었던 화려한 기술들을 그 넓은 트레이닝장에 혼자 남아 연습하고 또 연습하죠. 그렇게 개인 훈련이 끝나면 호날두는 그제서야 뒤늦게 집에가요. 이런 모습을 봐왔던 저에게 호날두가 현재 최고의 선수가 되었다는 것은 사실은 마냥 놀라운 일이 아니랍니다.”

글(20). 또, 예전에 인터넷에서 본 글에서 아이에게 칭찬을 할 때 ‘네가 재능이 있구나! 똑똑해!’ 라고 칭찬을 하는 것 보다는 ‘네가 많이 노력해서 이 결과를 얻을 수 있었구나’ 라고 칭찬하는 것이 좋다고 했는데, 재능을 칭찬받은 아이는 자신이 해결하기 어려운 문제에 부딪히면 ‘나는 똑똑하고 재능이 있는데 왜 이것 해결하지 못하지?’ 라고 생각하며 절망하고 어려운 문제를 해결하지 못하는 것이 싫어 자신이 해결하지 못하는 문제에 도전도 하지 않고 피하게 되어 더 발전을 하는 것이 어렵게 된다는 이유에서였다.

③ 명언을 즐겨 사용

자신의 주장에 대한 논거를 뒷받침하기 위해 ‘명언’을 사용한 비율이 높은 편이었다. 명언은 총 24건에 해당했고, 유명한 말이라고 밝힌 것은 13건, 공자 어록 11건, 속담 7건, 사전적 정의 5건, 유명인의 말 5건, 비유 2건, 사자성어 2건, 신조어 1건이었다.

명언은 “천재는 99%의 노력과 1%의 노력으로 이루어진다”가 가장 많이 인용되었는데, ‘에디슨’이라고 밝힌 글은 10건이고, ‘아인슈타인’이 남긴 말이라고 한 글은 4건이었다. 그 외에 10건은 누가 한 말인지 밝히고 있지 않다.

공자의 어록이 담긴 논어를 인용하는 경우가 11건으로 한자의 내용을 해석하였다. 예를 들면, 공자는 논어 옹야편에서 “알기만 하는 사람은 좋아하는 사람만 못하고, 좋아하는 사람은 즐기는 자를 이길 수 없다(知之者 不如好之者, 好之者 不如樂之者)”라고 했다. 현대적으로 풀이하자면 천재는 노력하는 사람을 이길 수 없고, 노력하는 사람은 즐기는 자를 이길 수 없다는 얘기다.

속담은 ‘빛 좋은 개살구’, ‘밑 빠진 독의 물 붓기’, ‘뱀새가 황새 따라가다 가량이 찢어진다’, ‘구슬이 서 말이라도 꿰어야 보배다’, ‘노력하는 자는 하늘이 돕는다’, ‘게으름은 재치를 녹슬게 한다’, ‘개천에서 용난다’가 있었다. 서양 속담을 인용한 경우는 2건이었으며, 중복되는 속담은 없었다.

출처가 제시되어 있지 않은 유명 어록은 13건으로, “노력은 배신하지 않는다”, “천재는 노력하는 이를 이길 수 없다” 등으로 자신의 글에서 논거를 뒷받침하는 데에 필요한 문장을 인용하였다.

또한 유명인의 말은 5건으로 농구선수의 말, 바둑 기사 이창호, 조지 크루스, 헤밍웨이, 앨버트 하버드로 출처를 밝혀서 인용하였다. 그 외 사전적 정의 5건, 비유의 표현 2건, 사자성어 2%, 신조어 1건이었다.

3.2.2 중국인 유학생의 쓰기 텍스트 분석

A. 내용 지식

A-1. 기존 지식의 활용

	인물(횟수)	총	분야
국내 (중국)	마윈(馬雲)	1	사업가
	방중영(方仲永) ³⁴⁾	13	서사인물
	이백(李白)	1	시인
	리안(李安)	2	감독
	자신의 경험	3	개인
	주원장(朱元璋)	1	황제
	첵진룬(陳景潤)	2	학자
	차이궈칭(蔡国庆)	1	가수
		24	
국외	강수진(1)/박지성(1)/마이클 펠프스(6)	8	스포츠 선수
	레오나르도 다빈치(7)/미켈란젤로(2)	9	화가
	마리퀴리(2)/에디슨(3)	5	과학자 및 발명가
	모차르트(1)/베토벤(1)	2	음악가
	안데르스 에릭슨	1	학자
	알 수 없음	1	기타
		26	

[표 3-7] 중국인 쓰기 텍스트에 나타난 인물 분석

중국인 학습자가 쓴 글에서 내용 지식을 살펴보기 위해 [표 3-7]은 논거의

34) 방중영(方仲永)이라는 인물은 북송(北宋) 왕안석(王安石) 작품의 주인공이다.

‘예를 든 인물’을 중심으로 분석하였다. 대부분의 글에서 인물을 제시하였고, 단 한 편의 글에서 말콤 글래드웰의 『아웃라이어』 책 내용을 인용하였다. 중국의 어문(국어) 교과서에 제시된 ‘방중영(方仲永)’이라는 인물에 대한 이야기를 제시한 사례가 가장 많았다. 글 26편 중 13편에 제시된 인물은 방중영의 예시가 가장 많았는데, 소학교(초등학교)의 어문 교과에서 ‘노력의 중요성’에 대한 내용으로 ‘방중영’에 대한 이야기를 담고 있다. 이것은 학습을 통해 학습자가 지닌 지식의 한 부분을 자신의 주장에 대한 논거로 제시하고 있는 것을 알 수 있다.

자국의 인물에서는 성공한 사업가나 유명한 가수 등이 등장하는데, 현대적인 인물들을 예를 든 반면, 해외의 유명 인물에서는 고전에 등장하는 인물들이 많았다.

[글 A1-1]

중국의 유명한 가수 채국경(*차이귀칭(蔡国庆))은 처음에 미성을 배운다. 후에 병 때문에 편도선을 재수술을 해서 미성을 더 이상 못하게 된다. 하지만 채국경은 포기하지 않고 오히려 계속 노력하고 다른 방식으로 자기를 표현하고 유명한 가수가 된다. 반대로 중영이라고 하는 아이가 있다. 중영은 어릴 때부터 똑똑하고 시를 지을 줄 아는 아이였다. 그러나 그는 계속 공부를 하지 않고 결국엔 보통사람과 같게 된다. 이러한 예를 통해서 우리는 후천적인 노력은 재능을 이룩하는 중요한 경로라는 것이 알 수 있다. 재능이 있고 노력하지 않는 사람을 결국 재능을 낭비하게 된다. 또한 노력을 할 줄 아는 사람들은 결국 성공할 수 있다

[글 A1-2]

반면에 재능이 많은 사람이지만 노력하지 않으면 성공할 수 없다고 본다. 중국 학생들이 초등학교 때 방중영이라는 문언문을 배웠을 것이다. 주인공이 어렸을 때부터 다른 사람보다 뛰어난 재능을 가지고 있었다. 한자를 배우지 않았어도 시를 지을 수 있었다. 그런데 주인공이 이런 재능을 아끼지 않고 공부하지 않아서 마지막 재능이 사라지고 평범하게 일생을 살았다.

[글 A1-3]

중국에도 이런 사람이 많다. 예를 들어 제가 가장 좋아하는 감독 이안(*리안(李安))

이다. 그는 20살에 영화를 알아볼 수 있다. 서른 여덟살에 첫 상업 영화를 찍었고, 마흔 다섯 살에 비로소 아버지에게 저 취직을 했다고 말했다.

(중략)

중국 옛날에 한 이야기가 있다. 옛날에 마을에 한 아이가 이름은 중영이다. 그는 책을 읽어 본 적이 없지만 5살 때 그는 갑자기 아버지에게 종지와 펜을 달라고 했다. 그래서 아버지는 그 아이에게 종지와 펜을 가져왔다. 놀라운 사실은 그는 글씨를 잘 썼다. 친지와 친구들이 이 신동을 알아보고 돈을 들여 그의 글을 샀다. 그래서 아버지는 그 아이를 데리고 여기 저기에서 돈을 번다. 시간이 오래 되어 그 아이는 점점 성장해갔다. 근데 그 아이는 학교 안 가고 공부도 안 해서 재능이 오래가지 못하고 오히려 퇴보했다.

[글 A1-4]

예를 들면 나는 천징룬(*첸진룬(陳景潤)), 다빈치와 마리퀴리와 관련된 사례를 통해 내 관점을 증명하고자 한다. 천징룬은 중국에 매우 유명한 수학자이다. 그는 어렸을 때부터 수학에 관심이 있어서 열심히 공부를 하졌다. 중국에 해방초기이었을 때 천징룬은 푸견성에서 대학교에 재학중이었다. 그 때 대만에서 온 비행기는 천징룬이 계신 도시에서 교련했다. 그런데 천징룬은 방공호에서 피난했더라도 공부를 하졌다.

[글 A1-5]

중국 옛날에 한 이야기가 있다. 옛날에 한 아이는 이름은 중영이다. 다섯 살 때, 그는 갑자기 아버지에게 종지와 펜을 달라고 했다. 그래서 그 아버지는 종지와 펜을 줬다. 놀라운 사실은 그 아이는 글씨를 잘 썼다. 마을 사람들은 모두 이 일을 알게 되었고 그는 신동이라고 생각한다. 그래서 사람들은 잇달아 돈을 써서 중영의 글씨를 샀다. 그 후에 아버지는 그 아이를 데리고 여기 저기 돈을 번다. 점점 그 아이가 성장했고 돈을 벌기 때문에 공부도 못했다. 그래서 보통 사람이 되었다.

[글 A1-6]

나는 재능하고 노력중에서는 재능이 더 많이 중요하다고 생각한다. 중국 교육에서는 한 사람의 노력을 더 많이 강조하고 선생님들은 노력은 무엇보다도 더 중요하다고 우리에게 말한다. 그런데 나의 의견은 반대이다.

[글A1-7]

중국 ‘아리바바’ 사장님은 하나의 예다. 중국 90년대는 인터넷이 발전하지 못했고 사람들은 온라인 쇼핑은 무엇인지 전에도 몰랐다. 마윈은 이전에 온라인 쇼핑 사이트를 만들려고 직원들을 모집해서 창업을 했다. (중략)

두 번째 예는 중국 사시인 ‘리바이’(*이백(李白)라는 시인이다. ‘리바이’는 중국에 제일 유명한 시인이고 대표적인 시인이다. 리바이의 인생은 술에서 지난 인생이라고 말한다. 그래서 이 시인은 술을 마신 후 시를 쓴다고 한다. 취해서 쓴 시는 지금 중국인들이 거의 다 알 수 있다. 그래서 이 사람도 재능을 찾고 성공한 사람이라고 생각한다.

[글 A1-8]

첫 번째는 중국의 수학자 천징론(*첵진론(陳景潤))이다. 천징론은 시간을 소중히 여기는 사람이다. 천징론은 단지 짜투리 시간으로 책을 읽고 이런 시간을 잘 이용하면서 독일어, 러시아어, 영어를 배웠다. 그것뿐만 아니라 중국 해방초기에 천징론은 푸젠 샤먼대학교에서 공부하고 있었는데, 그때는 대만에서 온 비행기를 푸젠성의 근해 지역에서 교란했다. 그것이 때문에 사람이 다 방공호에 있다. 천징론은 오랫동안 곤함이 없고 방공호에서 책을 읽었다. 노력을 통해서 중국 위대한 수학자가 되었다.

[글 A1-9]

중국에서는 이런 이야기가 있다. 한 마을에 남자 아이 한명 있다. 머리 좋고 떡떡합니다. 시를 만들 때는 시간을 많이 걸리지 않고 바로 나온다. 그래서 마을 사람들이 다 천재라고 불었다. 사람들이 다 그 아이집에 가서 그 아이가 만드느 시를 산다. 그 아이의 아빠가 돈을 벌기 위해 아이가 시를 만들어라고 시킨다. 몇 년 후에 사람들도 이 아이의 이야기를 이야기한다. 이 아이 매일매일 시를 만들어는데 수준이 그대로 있다. 옛날보다 좋지 안다고 한다. 왜 그러냐면 아이가 식을 만들려고 학교를 안간다. 그래서 이렇게 되었다.

[글 A1-10]

초등학교에 다녔을 때 ‘중영’라고 글을 배웠다. 이 사람은 태어날 때부터 다른 사람도 머리가 똑똑하다. 다른 아이가 놀았을 때 이 사람은 시를 잘 썼다. 다른 아이가 다 이 사람을 부러웠다. 하지만 이 사람을 자기 재능을 아끼지 않고 결국 재능을 잃어버렸다. 이 사람은 만약에 재능이 아끼고 매일매일 꾸준히 연습하면 아마도 훌륭한 사람이 될 수 있었다.

[글 A1-11]

예를 들면 옛날에 아주 유명한 웅변가가 있었다. 누구나 그 웅변가를 알고 있다. 그런데 그 사람은 어렸을 때 말을 잘 못했다. 목소리도 작고 어깨도 흔드는 버릇이 있었다. 그 사람이 웅변가가 되고 싶다는 꿈을 다른 사람에게 말할 때 모두 사람이 웃었다. 그런데 그 사람이 꿈을 포기하지 않고 많이 노력을 해봤다. 말을 잘 못하는 것을 고치기 위해서 등산하면서 시를 큰소리로 읽었다. 또 매일 거울을 보고 말하면서 버릇을 고쳤다. 드디어 유명한 웅변가가 되었다.

반면에 재능이 있지만 노력하지 않고 보통 사람으로 사게 된 사람도 있다. 중국 옛날에서 방중용이라는 사람이 있었다. 그 사람은 글이라도 배우지 않았는데 어느날 갑자기 아버지에게 종이와 볼펜을 달라고 했다. 그리고 반자마자 좋은 시를 지었다. 옆집 사람들은 이 소식을 들은 후에 다 방중용 아버지에게 돈을 주고 시를 지어 달라고 했다. 아버지는 돈을 벌기 위해서 방중용을 데리고 여기 저기에 갔다. 방중용이 공부를 하나도 하지 않고 마지막 재능이 다 사라졌다. 보통 사람과 다른 것이 하나도 없었다.

A-2. 자료의 활용

주제와 관련된 외부의 자료를 이용하는 것인데 대학에서의 쓰기 과제를 수행하는 데에 필요한 다양한 자료의 출처나 주제와 관련된 외부 자료 검색을 의미한다. 중국 학생들의 글에서 자료를 활용하는 부분을 살펴보면, 외부의 자료보다는 자신이 갖고 있는 배경지식을 이용해 글을 쓴다는 것을 알 수 있다. [글 A2-1], [글 A2-2], [글 A2-3]에서와 같이 글의 주제가 친숙한 주제이니만큼 외부의 자료보다는 자신이 알고 있는 사례나 이야기를 드는 것을 알 수 있다. [글 A2-4]에서는 유일하게 한국인을 예시로 들고 있는데, 국내 포털 사이트에서 검색한 결과를 참고하여 쓴 것으로 추정된다. 그 외에 글에서는 외부 자료는 서적이나 매체 등을 이용하는 경우는 없었고, 인터넷 포털 사이트의 검색 결과를 제시하였다. 다만 [글 A2-5]에서는 한국 학생들에게는 볼 수 없는 ‘인터넷’에서 얻은 정보라고 밝히고 있는데, 외부에서 수집한 자료를 사용하는 인식이 달랐다.

[글 A2-1]

예를 들면 고대 그리스에 테몬스테베스라는 아주 유명한 웅변가가 있었다. 그런데

그 사람은 태어날 때부터 말을 더듬고 어깨를 으쓱하는 버릇이 있었다. 게다가 목소리도 가냘팠다. 데모스테네스가 웅변가가 될 수 있는 재능이 하나도 없다고 말할 수 있다. 처음에는 데모스테네스가 강연할 때 발음이 안 좋기 때문에 야유를 많이 받았다. 그런데 그 사람이 포기하지 않고 겸허하게 발음이 좋은 배우에게 발음 방법을 배웠다. 그리고 발음을 고치기 위해서 돌을 입에 물고 큰소리로 이야기를 했다. 긴 문장을 말하려고 등산하면서 연습했다. 강연을 연습했고, 어깨를 으쓱하는 버릇을 고쳤다. 드디어 훌륭한 웅변가가 되었다. 데모스테네스가 한 일도 다른 사람을 격려하는 예가 되었다.

[글 A2-2]

간단한 예를 들면 다빈치. 그는 재능이 출중한 사람이다. 각 분야에서 앞서 나갈 만한 업적이 있다. 만약에 다빈치가 순수하게 노력만한다면 타고난 재능이 평범한 사람은 일생을 다 써도 다빈치의 성과 중 하나를 하나도 이룰 수 없다. 예를 들면 평생 그림을 배우지만, 설마 <모나리자의 미소>라는 불후의 걸작을 그려낼 수 있다는 말인가? 이런 경우에는 다빈치가 너무 똑똑하다. 무슨 일이든 간에 모두 정통할 수 있다. 이런 ‘똑똑하다’는 바로 재능이다. 하지만 다빈치는 재능에 의지하지 않고 꾸준히 노력해왔다. 그의 노력도 사람들의 입에 오르내리게 되었다. 그는 우리와 같은 하루에 8시간씩 잠을 자는 것이 아니라 4시간 일하고 15분 잔다. 이를테면 그는 매일 자는 시간이 고작 한 시간 남짓이다. 기타 시간은 모두 일하고 있다. 그래서 노력과 천부적인 재능을 갖춘 동시에 위대한 다빈치를 만들어 낼 수 있다.

[글 A2-3]

에디슨 “천재는 99%의 노력과 1%의 영감으로 만든다”라는 명언을 남기고 수천가지의 발명품을 만들어 낸 발명가이다. 에디슨은 1847년 2월 11일 미국 오하이오 주 밀런에서 태어났다. 에디슨은 초등학교에서 3개월만에 저능아라고 퇴학을 당했다.

[글 A2-4]

한국에서 유명한 발레리나 한명 있다. 강수진이라고 한다. 인터넷에서 검색하면 많이 나오는 사진이 본인 사진 아니고 강수진 씨의 발이다. 그 사진 보시면 알 거 같습니다. 보통사람의 발이랑 다릅니다. 상적이 많습니다. 그 사진을 보면서 그런 생각이 들어간다. 다른 발레리나보다 얼마나 연습을 해야 그런 발이 나올까? 얼마나 열심히 연습해야 이렇게 유명한 발레리나 될 수 있을까. 또한 축구선수 박지성. 다들

알시죠. 강심장에서 나왔는데 박지성 씨는 오른쪽 눈이 거의 안 보인다고요. 축구 경기장에서 한 눈이 안보이는 걸 제가 생각도 못했어요. 이 단점을 이기려고 연습이 얼마나 해야 한지 생각도 못했어요. 이 두분 빼고 자신이 노력하고 성공을 얻었는 사람 많습시다.

축구 선수 이영표 씨가 이런 말을 했습니다. ‘노력은 재능을 이긴다’ 또한 ‘노력하면 안 되는 것은 없다’ 맞아요. 노력하면 된다.

[글 A2-5]

예전부터 “범죄자의 신상을 공개해야 한다”에 대해서 많은 논란이 되고 있다. 며칠전 우연히 인터넷에서 한 기사를 보았는데 이 문제에 대해 90%나 되는 사람들이 찬성을 하고 있었다. 하지만 나는 반대하는 바이다.

B1-1. 글의 전체적인 형식

[나1-1]에서 밝힌 바와 같이 본고에서 수집한 글은 〈사고와 표현〉 강좌를 수강하는 학생들이 교수로부터 부여 받은 과제에 해당하는 글이다. 이 글은 두 개의 대학에서 수집한 글로, 한국인 학생의 글을 수집한 것과 같이 대학 내 글쓰기 센터 소속 연구원에게 첨삭을 받은 내용이 아니다. 다만, 동일한 연구 환경을 설정하기 위해 과제 조건은 같은 내용으로 부여하였다.

중국인 학습자의 글은 온라인으로 제출하였기 때문에, 리포트와 같은 페이지 생산물은 없다. 글의 조건 중 글자 수가 1500자 미만으로 작성해야 한다는 점에서는 한국 학생에 비해 거의 지켜지지 않았다. 대부분 1500자 이상의 글을 작성하였고, 문서 작성 프로그램을 이용해 글자 수를 확인하는 방법을 정확하게 인지를 하지 못한 이유인 것으로 볼 수 있다. 또한 글자 포인트는 대부분 10이나 13을 즐겨 썼는데, 11포인트를 즐겨 쓰는 한국인과 다르게 조금 작거나 큰 포인트를 사용하였다. 또한 가독성 좋게 편집한 글은 몇 편 없었다.

B1-2. 글의 내용 구조

B1-2.1. 서론에서의 도입 방법

	도입 방법	중국(편)
1	인용한 내용	0%(0/26)
2	문제제기	0%(0/26)
3	자신의 주장을 바로 제시	65%(17/26)
4	주제에 대한 정보 제시나 사실 진술	15%(4/26)
5	개인적 일화나 개인적 경험	0%(0/26)
6	주제에 대한 질문	15%(4/26)
7	비유 또는 속담으로 시작	3%(1/26)
8	동화 또는 영화 이야기로 시작	0%(0/26)

[표 3-8] 중국인 쓰기 텍스트의 서론 도입 방법 분석 결과

위의 [표 3-8]과 같이 중국인 학습자의 글의 도입 부분을 분석한 결과는 (3)자신의 주장을 바로 제시하는 경우가 65%로 가장 많았고, (4)주제에 대한 정보 제시나 사실 진술이 15%, 주제에 대한 질문이 15%, (7)비유나 속담으로 도입을 하는 경우가 3%였다. 그 외 ‘인용한 내용, 문제제기, 예 또는 개인적 일화, 동화 또는 영화 이야기로 시작’하는 글은 없었다.

한편 중국인, 일본인 한국어 학습자의 논술문 텍스트를 선정하여 글의 구조를 분석한 연구 결과가 있다.³⁵⁾ 정다운(2007)에서는 텍스트 구조를 살펴보기 위해 서론과 결론을 분석하였는데, 중국인 학습자의 경우 1) 주제와 관련된 상황이나 사건으로 시작(36.4%), 2) 자신의 주장 바로 내세우며 시작

35) 정다운(2007)의 연구에서는 한국어 어학 센터의 5급 학생이며, 22개의 작문을 대상으로 했기 때문에 본고의 연구 대상인 유학생 학습자와 조금 다른 양상을 보인 것으로 추측된다. 정다운(2007)의 연구에서는 시험 자료를 수집하였고 본고의 연구는 과제로 제출한 내용을 분석하였는데, 시험 자료에서는 학습자가 한국어 수업시간에 학습한 내용을 바탕으로 작문을 하였을 가능성이 있기 때문에 학습자가 가진 배경지식이 충분히 발휘되었다고 보기 어렵다.

(36.4%), 3) 주제 소개하며 시작(13.6%)하는 순서로 나타났다고 하였다.

본고의 텍스트 분석 결과와 같이 자신의 주장을 바로 내세우며 시작하는 글의 비율이 높다는 점은 공통적이었으나, ‘주제와 관련된 상황이나 사건으로 시작한다’는 도입 부분이 36.4%를 차지한다고 하였으나, 본고의 텍스트 분석 결과에서는 65%가 자신의 주장을 바로 제시하는 것으로 시작했다는 점에서 분석 결과의 차이가 크다.

① 자신의 주장을 바로 제시

[글B1-2.1-1]

나는 재능보다 노력이 더 중요하다고 생각한다. 지금까지 성공한 유명한 사람을 보면 물론 재능이 있는 사람도 있지만 열심히 노력해서 성공한 사람이 더 많다고 본다. 즉 재능이 없어도 노력하면 성공을 얻을 수 있다는 말이다.

[글B1-2.1-2]

제 생각에 재능보다 노력이 더 중요하다. 천재는 명감독이 되기 힘들다는 말처럼요. 재능이 있지만 노력을 안 하면 이 재능이 잘 발휘할 수 없다. 근데 재능이 없지만 노력하면 시간이 오래되었고 재능을 갖출 수 있다. 사실 노력을 통해 성공을 거둔 사례가 많이 있다.

[글B1-2.1-3]

재능도 매우 중요하지만 난 노력이 더 중요하다고 생각한다. 재능은 노력할 수 있는 것은 쌓아 온 것이다. 노력할 수 있게 할 것으로 승화시키고 있다.

[글B1-2.1-4]

제 생각에는 재능보다 노력이 더 중요하다. 재능이 있으면 노력을 안하면 재능을 잘 발휘할 수 없다. 재능이 없으면 계속 노력하면 시간이 오래되고 재능이 있을 거다.

[글B1-2.1-5]

나는 재능하고 노력 중에서는 재능이 더 많이 중요하다고 생각한다. 중국 교육에서는 한 사람의 노력을 더 많이 강조하고 선생님들은 노력은 무엇보다도 더 중요하다고 우리한테 말한다. 그런데 나의 의견은 반대이다.

② 주제에 대한 정보 제시나 사실 진술

[글B1-2.1-6]

재능과 노력은 필연적인 관계가 없다. 천부적인 재능이 있는 사람은 노력할 수도 있고 노력하지 않아도 된다. 노력하는 사람은 재능을 가지고 있을 뿐만 아니라 재능도 가질 수 없다. 재능과 노력은 똑같이 중요하다.

[글B1-2.1-7]

노력이 재능을 이길 수 있는지에 대하여 논하면 그렇다고 하는 사람이 있는 반면 그렇지 않다고 여기는 사람도 있을 것이다. 그리고 나는 이길 수 있다고 여긴다.

[글B1-2.1-8]

재능과 노력 중에서 어떤 것이 더 중요한 문제가 현대사회에서 인기가 많은 한 문제이다. 그리고 제 생각에 노력보다 사실 재능이 더 중요하다. 이 사람이 재능이 없고 그냥 노력하면 성공하는 것은 그에게 좀 어렵다. 보통부터 우수까지 재능보다 노력 더 중요하다. 우수부터 결출까지 재능과 노력 다 50%로 차지하였다. 근데 결출부터 위대까지다 훌륭한 재능이 가지고 있는 사람이다.

[글B1-2.1-9]

현대 사회에 범죄자의 신상공개에 대해 큰 논란이 일고 있다. 한편으로는 범죄자의 가족들 입장에서 생각한다. 한편 서 있는 것은 피해자 입장에서 생각한다. 나는 범죄자의 신상공개에 찬찬하고 있을 것이다.

[글B1-2.1-10]

요즘 사회 중에 범죄자의 신상 정보를 공개하는 가, 안 하는 가를 논쟁하기 심하다. 많은 사람들이 범죄자가 위험하다고 생각하니까 신상 정보를 공개하는 것이 찬성한다. 그렇지만 생각해보니까 나는 범죄자의 신상 정보를 공개하는 것이 반대하다.

③ 주제에 대한 질문으로 시작

[글B1-2.1-11]

만약 누군가 나에게 재능과 노력을 어느 것이 더 중요하냐?는 질문을 한다면 내 대답을 반드시 재능보다 노력을 더 중요하다고 할 것이다.

[글B1-2.1-12]

재능과 노력 중에서 어떤 것이 중요하냐고 물어보면, 여러분 어떻게 대답할 겁니까?
저는 노력이 더 중요하다고 대답할 겁니다. 왜 노력이 더 중요하냐고요. 지금 알려드리겠습니다.

[글B1-2.1-13]

재능과 노력 중에서 어떤 것이 더 중요한 지 생각해 본 적이 있습니까? 저는 노력이 라는 게 더 중요시한다. 모두의 성공은 5%는 재능이고 95%는 노력이라고 생각한다. 성공한다는 기준이 다양하다.

④ 비유 또는 속담으로 시작

[글B1-2.1-14]

“죄는 미워하되 사람은 미워하지 마라”는 말이 있다, 물론 그들은 법을 어기고 죄를 지은 사람이지만 말이다. 요즘 들어 범죄자의 신상을 공개해야 한다는 말이 많이 맴 돌고 있다.

B1-2.2. 본문에서의 논거 양상

논거 유형		입장		
		노력(47%)	재능(53%)	Total
사실 논거	Count	0	0	0
	%within입장	0%	0%	0%
의견 논거	Count	10	13	23
	%within입장	83%	92%	88%
객관성을 확보할 수 있는 논거가 아닌 경우	Count	2	1	3
	%within입장	16%	7%	11%

[표 3-9] 중국인 쓰기 텍스트의 의견 간 논거 유형별 사용 비교

중국인 대학생의 글에서는 [표 3-9]에서와 같이 논거를 제시할 때에 객관적인 여러 자료를 참고하기 보다는 자신의 배경지식(기존지식)에 의존하여 자

신의 주장에 대한 논거를 제시하고 있다. 보통 논거는 자신의 주장을 입증하는 데 이용되는 근거에 해당하는 것으로 사실 논거와 의견 논거로 나뉜다. 의견 논거는 전문가나 권위자의 증언, 경험자의 증언, 목격자의 증언 등을 일컫는데, 중국인 학습자가 쓴 글 중 88%가 의견 논거를 제시하고 있다. [글 B1-2.2-3], [글B1-2.2-3] [글B1-2.2-3]와 같이 이 인물들은 오래된 위인이거나 중국 자국에서 유형한 인물을 의견 논거로 제시하고 있다는 점이 특징이다.

의견 논거 중 전문가 또는 권위자의 증언에 따른 글은 [글B1-2.2-3]이 유일하다. 또한 객관성을 확보할 수 없는 논거는 총11%에 해당하며 [글 B1-2.2-4]에서와 같이 객관적인 논거가 아닌 단순 자신의 생각을 제시한 경우가 있었다.

[글B1-2.2-1] 중국의 유명한 가수 채국경은 처음에 미성을 배운다. 후에 병 때문에 편도선을 재수술을 해서 미성을 더 이상 못하게 된다. 하지만 채국경은 포기하지 않고 오히려 계속 노력하고 다른 방식으로 자기를 표현하고 유명한 가수가 된다. 반대로 중영이라고 하는 아이가 있다. 중영은 어릴 때부터 똑똑하고 시를 지을 줄 아는 아이였다. 그러나 그는 계속 공부를 하지 않고 결국엔 보통사람과 같게 된다. 이러한 예를 통해서 우리는 후천적인 노력은 재능을 이룩하는 중요한 경로라는 것이 알 수 있다. 재능이 있고 노력하지 않는 사람을 결국 재능을 낭비하게 된다. 또한 노력을 할 줄 아는 사람들은 결국 성공할 수 있다.

[글B1-2.2-2]예를 들면 고대 그리스에 데몬스테네스라는 아주 유명한 웅변가가 있었다. 그런데 그 사람은 태어날 때부터 말을 더듬고 어깨를 으쓱하는 버릇이 있었다. 게다가 목소리도 가냘팠다. 데모스테네스가 웅변가가 될 수 있는 재능이 하나도 없다고 말할 수 있다. 처음에는 데모스테네스가 강연할 때 발음이 안 좋기 때문에 야유를 많이 받았다. 그런데 그 사람이 포기하지 않고 겸허하게 발음이 좋은 배우에게 발음 방법을 배웠다. 그리고 발음을 고치기 위해서 돌을 입에 물고 큰소리로 이야기를 했다. 긴 문장을 말하려고 등산하면서 연습했다. 강연을 연습했고, 어깨를 으쓱하는 버릇을 고쳤다. 드디어 훌륭한 웅변가가 되었다. 데모스테네스가 한 일도 다른 사람을 격려하는 예가 되었다.

반면에 재능이 많은 사람이지만 노력하지 않으면 성공할 수 없다고 본다. 중국 학

생들이 초등학교 때 방중영이라는 문언문을 배웠을 것이다. 주인공이 어렸을 때부터 다른 사람보다 뛰어난 재능을 가지고 있었다. 한자를 배우지 않았어도 시를 지을 수 있었다. 그런데 주인공이 이런 재능을 아끼지 않고 공부하지 않아서 마지막 재능이 사라지고 평범하게 일생을 살았다.

[글B1-2.2-3] 그런데 이런 주장에 대해 스웨덴 출신의 유명 심리학자이자 플로리다 대학의 교수인 안데르스 에릭손은 딱 잘라 이렇게 말했다. “아무리 재능이 많은 사람도 노력하는 사람은 이길 수 없다”고 말이다. 예를 들어 오스트리아의 작곡가인 모차르트는 신동의 대표적인 본보기로 될 수 있다. 세 살때부터 이미 작곡을 시작하면서 천부적인 재능을 뽐냈다. 하지만 이처럼 천재 작곡가로 알려져 있는 모차르트에 대해 에릭손 교수는 “모차르는 타고난 신동은 아니었다”고 말했다. 그러면서 “모차르트는 15세기가 돼서야 제대로 된 작곡을 시작했다”는 점을 지적했다. 에릭손 교수가 꼽은 모차르트의 성공의 비결은 따로 있었다. 다름 아닌 아버지였다. 다시 말해 모차르트가 천재였다기보다는 그를 천재로 만들어준 아버지의 역할이 중요했다는 것이다.

[글B1-2.2-4] 노력과 능력을 두 단어 한글자차이만나지만, 왜 이렇게 큰 차이가 생길 수 있을까요? 노력한다고 생각하고 자체 에너지가 있는 것은 사람이 좋은 쪽으로 생각해 줄 것을 이 일을 잘할 수 있기 때문에 그는 노력을 기울여야 한다. 하지만 나에게 능력이 가진 사람, 자신의 한 사람 얘기를 꺼내는 능력이 뛰어나면 이 사람에게 우월감에 늘 많은 사람 능력이 매우 강한 사람을 칭찬할 것을 질 수 있을 것, 그는 우쭐해졌다. 하지만 그는 자신감을 주문한 자신감이 팽창하는 이런, 이 실패한 팽창을 만날 때의 자신감이 떨어졌으며, 찢다 화가 난 풍선처럼 졌다.

(중략) 마음속으로 자신의 빛나는 노력을 알게 되었다. 천천히, 그것은 강한 실패한 후 슬퍼하며 울지 마라 실패할 수 없는 것은 무정한 그들이 폭설로 광풍이 무자비하게라도 스스로 툭툭 털고 있다. 자신이 질세라 맞불을 놓을 수 있는 장애인들로 몸을 견고하지만 사람의 의지를 보지 못하고 열심히 하면 자신이 그렇게 시작해 즐거운 것은 강한 교향곡이다.

B1-2.3. 결론의 특징

	마무리 방법	중국
1	권계식 표현으로 마무리	15%(4/26)
2	의문문 형태로 마무리	15%(4/26)
3	강조 단락을 구성하며 마무리	34%(9/26)
4	독자에게 나아갈 방향을 제언으로 마무리	0%(0/26)
5	찬·반대에 대한 자신의 입장으로 마무리	23%(6/26)
6	본론의 내용을 요약하며 마무리	3%(1/26)
7	반성, 후회하며 마무리	0%(0/26)
8	필자 개인의 결심(또는 다짐)이나 희망으로 마무리	7%(2/26)

[표 3-10] 중국인 쓰기 텍스트의 결론 양상

① 권계식 표현으로 마무리

권계식 표현은 ‘-하자’, ‘-합시다’, ‘-해라’ 등의 권유형이나 명령형 종결 어미가 사용되는 것을 말한다. 方麗青 姜渭清(2008:109-110,진대연 2006 재인용)에서는 Lee(2003)의 연구 결과를 인용하면서 오락적, 정보적 기능을 강조하는 영어권 텍스트와 다르게 중국어 텍스트에서는 마치 이솝우화와 같은 수사학적 기법을 선호한다고 평가한다. 즉, 어떤 깨달음이나 교훈을 전달하려는 설교 방식이 강조되는 것이다.

여기서 주목할 것은 중국어 쓰기의 권계식 마무리가 독자에게 이러한 도덕적 성찰을 가르치거나 가르칠 수 있다는 전제를 포함한다는 점이다. 권계식 마무리 표현은 글의 마지막 문장에 ‘-하자’, ‘-합시다’, ‘-해라’ 등 권유나 명령형 종결 어미가 사용되는 경우를 말한다. 이것은 중국어 텍스트의 구성 원리의 특징 가운데 하나이다.

[글B1-2.3-1]

이상의 몇 가지 예를 통해서 노력은 재능보다 더 중요하다. 그래서 재능이 없어도 노력을 하세요!

[글B1-2.3-2]

인생이 노력이 있기 때문에 존재한 의의가 있다고 생각한다. 그래서 내일을 훌륭한 살기 위해 함께 노력합시다.

[글B1-2.3-3]

태어날 때부터 IQ가 높으면 그 재능을 이용해서 노력하면 더 좋을 바가 없고 평범하게 태어났으면 피나는 노력을 해서 천재가 되자.

[글B1-2.3-4]

이상 몇 가지 사례를 통해서 우리 하게 알는 것은 재능보다 노력이 더 중요하다. 그러므로 재능이 없어도 노력하세요.

② 의문문 형태로 마무리

결론의 마지막 문장을 의문문 형태로 마무리하는 경우이다. 제효봉(2011)에 의하면 마지막 단락이 한 문장으로 이루어지며 반어법으로 마무리되는데 중국어 텍스트에서 반어법은 글을 마무리할 때 흔하게 사용되는 수사법이라고 하였다. 반어법은 주로 감정을 토로하거나 글의 설득력과 호소력을 높이는 수사적 효과를 나타낸다. 따라서 중국의 작문을 기준으로 했을 때 반어법으로 글을 마무리하는 방식은 좋은 평가를 받는다. 상대적으로 한국어의 작문 기준은 반어법은 여러 가지 마무리하는 방식 중 하나의 양식일 뿐 특별히 좋은 표현 방법으로 평가하지 않는다.

[글B1-2.3-5]

생활 중 두 사람이 같은 노력을 하느라 결과가 다를수도 있다. 재능이 따라서 결과가 다르다. 그런데 능력이 중요하지 않아? 아닙니다. 노력하면 결과 좋을 수도 있다.

[글B1-2.3-6]

예를 들면 핸드폰 발명하는 사람이 재능이 아주 많다. 왜 남들이 발명할 수 없다. 그 이유가 품명 재능이기 때문이다. 이것은 노력하면 될까? 당연히 안 된다. 그래서 결론은 노력보다 재능이 더 중요하다.

[글B1-2.3-7]

학생들이 다 같은 수학 수업을 듣고 있고 공부 시간도 똑같습니다. 왜 성적이 다른니까? 그 이유는 수학을 공부하려면 재능이 필요하다. 근데 그 수학 재능이 있는 학생들이 공부 안 합니까? 이것도 아니다. 그래서 노력이 중요하지만 재능이 더 중요하다.

③ 강조 단락을 구성하며 마무리

[글B1-2.3-8]

이상 두 가지 이야기를 통해서 우리가 재능이 없어도 노력하면 성공할 수 있지만 반대로 재능만 있고 노력하지 않으면 훌륭한 사람이 될 수 없다는 것을 알 수 있다. 그래서 내가 노력이 더 중요하다고 생각한다.

[글B1-2.3-9]

두 번째 예는 중국 시인 ‘리바이’라는 시인이다. ‘리바이’는 중국에 제일 유명한 시인이고 대표적인 시인이다. 리바이의 인생은 술에서 지난 인생이라고 말한다. 그래서 이 시인은 술을 마신 후 시를 쓴다고 한다. 취해서 쓴 시는 지금 중국인들이 거의 다 알 수 있다. 그래서 이 사람도 재능을 찾고 성공한 사람이라고 생각한다.

[글B1-2.3-10]

이상 얘기를 통해서 노력이 재능보다 더 중요한 것을 알 수 있다. 즉 재능이 있는 사람이 우리보다 성공과 더 가까이 있는 것이 아니라 노력해야 성공할 수 있다.

④ 찬성과 반대에 대한 자신의 입장으로 마무리

[글B1-2.3-11]

현 사회는 다양한 인재를 필요로 한다. 그리고 우리들은 성공만을 손꼽아 기다리고 있다. 만약 재능이 우리한테 없었으면 우리는 성과를 못내는 노력만 하고 있었을 것이다. 그래서 나는 노력은 재능보다 앞서지 않는다고 생각을 한다.

[글B1-2.3-12]

그래서 살펴보면 위와 같이 우리는 노력의 중요성을 인정하지 않고 만약에 재능이 없으면 무엇을 하면 소용도 없다. 그리고 같은 일을 배울 때 재능이 가지고 있는 사람들 필요한 시간이 재능이 없는 사람들보다 더 짧다. 그래서 제 생각에 노력보다 재능이 더 중요하다.

[글B1-2.3-13]

세 번째는 노벨상을 두 번 받았는 마리퀴리이다. 마리퀴리는 천톤의 광석에서 몇 그램의 라듐을 추출했다. 그동안 어떤 노력한지도 생각할 수 있다. 그래서 내가 재능보다는 노력이 더 중요하다고 생각한다. 재능이 있고 노력하지 않으면 수용이 없다고 생각한다.

⑤ 필자 개인의 결심(또는 다짐)이나 희망으로 마무리

독자와 상호작용 또는 독자에 대한 배려가 없이 필자 개인의 결심(또는 다짐)이나 희망으로 마무리하는 경우를 말한다. 최연희(2009:48)에 따르면 독자 중심 접근법은 독자가 텍스트의 사회적 목적을 파악하지 못하면 의사소통은 성공할 수 없다는 것을 가정에 근거하며, 필자-텍스트와 독자 사이의 상호작용을 중시한다고 설명한다. 중국인의 쓰기 텍스트에는 필자 개인의 결심(또는 다짐)이나 희망으로 글을 마무리하는 경우가 많았다. 이것은 필자의 결심을 나타내는 표현으로 ‘-을/를 하겠다’, ‘-기로 하다’, ‘-을/를 다짐하다’ 등을 사용하는 경우, 희망이나 소망을 나타내는 표현인 ‘-기를 바라다’, ‘-했으면 좋겠다’ 등으로 마무리하는 것을 말한다.

[글B1-2.3-14]

따라서 나는 재능보다 노력을 더 중요하다고 생각한다. 그리고 우리를 재능이 없어도 노력하고 끝까지 견지할 수 있는 사람이 되길 바란다.

[글B1-2.3-15]

선생님은 ‘노력하면 시련을 다 극복할 수 있다.’는 좌우명으로 살아간다. 항상 우리에게 좋은 모습을 보여 주며 야단을 치는 것 대신 경력하는 방식으로 가르치셔서 정말 감격스럽기 이를 데 없다. 앞으로 나도 선생님처럼 어려움을 도전해서 목표로 향해 가야 한다.

B1-1. 독자에게 글의 정보를 제공하기 위한 관습

[나2-1]에서와 같이 제목을 분석하기 위한 7가지 기준을 통해 나온 결과는 다음과 같다.

	글의 제목	중국
1	주제를 짧은 문장이나 구로 압축한 제목	19%(5/26)
2	글의 내용 중 일부를 발췌한 제목	19%(5/26)
3	유사한 것에 빗대어 정한 제목	11%(3/26)
4	비유 또는 속담을 이용한 제목	0%(0/26)
5	자신의 주장이나 의견을 담은 제목	0%(0/26)
6	글의 내용과 연결되지 않는 제목	0%(0/26)
7	기타(무제, 과제 이름 등)	50%(13/26)

[표 3-11] 중국인 쓰기 텍스트의 제목 양상

(1) 주제를 짧은 문장이나 구로 압축한 제목 19%, (2) 글의 내용 중 일부를 발췌한 제목 19%, (3) 유사한 것에 빗대어 정한 제목 11%, (7)의 기타인 제목이 없는 글이 50%였다.

중국인 학습자 글의 절반에 해당하는 수가 글의 제목을 붙이지 않고 있었으며, ‘노력과 재능’, ‘재능과 노력’과 같이 과제의 주제를 짧은 문장으로 나타내는 제목이 많았다.

B2-2. 독자의 신뢰를 얻기 위한 관습

중국인 학습자의 쓰기 텍스트에서 위인의 어록 또는 전고를 사용하는 것은 인용의 출처를 밝히는 문제에 대한 인식 태도와 연결된다. Pennycook(1996)의 연구에서는 서구와 중국의 저작권 관념에 문화 간 차이가 있다고 설명했다. 예를 들어 중국의 홍콩 학생들은 서구적 의미의 ‘표절’을 매우 다르게 인식하는데, 그들에게는 인용문 출처를 제대로 밝히지 않은 것을 표절로 생각하

지 않는 경향이 존재한다는 것이다. 따라서 표절에 대해 서구의 기준에 맞지 않더라도 문화 간 차이에 대해 인식할 수 있어야 한다. 또한 제2언어 쓰기 교사들도 중국인 학생들의 쓰기 텍스트에서 발견되는 내용에 대해 표절이라고 하기 보다는 문화 간 차이를 신중히 고려하여 평가해야 한다. 왜냐하면 이와 같은 표현 기법은 중국의 문화에서는 통용되는 것일 수 있기 때문이다.

서구 사회에서는 표절이 타인의 창작 작품을 무단으로 인용한다는 의미라면 중국 사회 내부에서는 선현의 말과 전고는 굳이 그 출처를 밝히지 않고 인용하더라도 표절로 인식하지 않는다.

한편, 제효봉(2015)은 “중국 학계의 경우 예전에 비해 엄격한 표절 관리가 이루어지고 있다. 그러나 출판된 학술 논문을 보면 여전히 인용문의 출처를 내주나 주석으로 처리하지 않고 참고문헌으로 제시하는 경우가 많다”고 지적한다. 물론 이것은 기존 연구자의 학술적 쓰기라는 대상에 국한된다. 중국 학생들의 일반적 쓰기에서 표절에 대한 인식은 혼재된 양상을 보인다. 따라서 제2언어 쓰기 교육에서 ‘인용 또는 표절’에 대한 인식의 차이는 하나의 중요한 내용으로 구성될 필요가 있다. [글 B2-2-1]에서는 전문가 또는 권위자라고 할 수 있는 인물의 증언을 적절하게 인용하여 쓰고 있다. 반면에 [글 B2-2-2], [글 B2-2-3], [글 B2-2-4]에서와 같이 인용을 하였으나 출처를 밝히지 않거나 명확하지 않은 사례가 있었다.

[글 B2-2-1] 그런데 이런 주장에 대해 스웨덴 출신의 유명 심리학자이자 플로리다 대학의 교수인 안테르스 에릭손은 딱 잘라 이렇게 말했다. “아무리 재능이 많은 사람도 노력하는 사람은 이길 수 없다”고 말이다. 예를 들어 오스트리아의 작곡가인 모차르트는 신동의 대표적인 본보기로 될 수 있다. 세 살때부터 이미 작곡을 시작하면서 천부적인 재능을 뽐냈다.

[글 B2-2-2]

성범죄자들의 신상을 공개해야 한다는 의견의 찬반이 몇 년이 지난 오늘날까지도 의견이 분분하다. 먼저 성범죄자들의 신상공개에 대해 알아보자.

성범죄자의 신상공개 제도란 아동과 청소년을 대상으로 이루어지는 성매수 행위, 장간, 강제추행, 성매매 알선 등의 성범죄 행위를 저지르고 형이 확정된 자에 대하여 당해 범죄자의 신상을 공개하는 제도이다. 징역형 또는 벌금형 등 형사처벌 이외에

별도로 형이 확정된 자의 신상을 공개할 수 있도록 규정하고 있다. 이는 재범의 우려가 높은 범죄 대상자들에게만 적용되며 그들의 얼굴, 실명, 주소 등 신상정보를 인터넷에 공개한다.

[글 B2-2-3]

현재 묻지마 살인사건 등 많은 범죄가 일어나고 있다. 이에 따라 신상공개 문제는 더욱 심화되었으며, 많은 사람들이 “범죄자에게 무슨 인권이냐. 신상 공개해라”라고 말하는 등 신상 공개 찬성에 대한 주장이 전체의 80%정도로 매우 강하다.

[글 B2-2-4]

나는 한국어 책에서 한 스토리를 읽었다. 이 스토리의 내용은 한아이의 아버지가 죄를 저질러서 사상 정보를 공개했다. 이 때문에 아이가 7년 동안 너무 어렵게 살았다. 현실 생활 속에 이런 경우도 있을 수 있다.

B2-3. 독자를 설득하기 위한 관습

전체 글 중38%가 인물을 소개할 때에 ‘중국에서’라는 단서를 붙여서 설명하고 있다. [글 B2-3-1], [글 B2-3-2], [글 B2-3-3]와 같이 이것은 독자가 한국인이라는 사실을 고려해 쓴 것으로 볼 수 있다.

반면에 [글 B2-3-4]에서와 같이 독자가 한국인이라는 설정을 하였으나, 중국인 독자라면 누구나 알고 있는 내용이지만, 한국인 독자들은 어디에서 나온 내용의 문장인지 출처가 명확하지 않은 문장을 쓰고 있는 사례도 있다. [글 B2-3-5]에서는 독자가 수영 선수 ‘마이클 펠프스’라는 인물을 모두 다 알고 있을 것이라고 가정하였다.

[글 B2-3-1]

나는 천징룬, 다빈치와 마리퀴리와 관련된 사례를 통해 내 관점을 증명하고자 한다. 천징룬(*칭진룬(陳景潤))은 중국에 매우 유명한 수학자이다. 그는 어렸을 때부터 수학에 관심이 있어서 열심히 공부를 하셨다. 중국에 해방초기이였을 때 천징룬은 푸 건성에서 대학교에 재학중이었다. 그 때 대만에서 온 비행기는 천징룬이 계신 도시에서 교련했다.

[글 B2-3-2]

중국 학생들이 초등학교 때 방중영이라는 문언문을 배웠을 것이다. 주인공이 어렸을 때부터 다른 사람보다 뛰어난 재능을 가지고 있었다.

[글 B2-3-3]

중국에 있는 사업가 ‘마윈’이 천재다. 왜? ‘마윈’이 창업 재능 없으면 아무리 노력을 해도 성공할 수 없다. 창업 생각 있어서 창업을 할 수 있다. 당연히 노력도 필요한데 재능 있어야 한다.

[글 B2-3-4]

옛날에 중국에 한 문장 중에 유명한 말이 있다. “다른 사람의 부모님다 허가 부모님 처럼 잘 친기는 썸치고 이 세상은 얼마나 좋을까.” 아마 지금 우리 부모님은 노인 아니고 시간이 지나면 어느 날 우리 부모님도 노인으로 되면 그때에는 만약چه 지하 철이나 버스에서 사람들이 양보하면 꼭 감사한 마음이 가지고 있다. 또한 우리도 십 수 년 후 노인으로 될 수 있다.

[글 B2-3-5]

마이클 펠프스 여러분 다 알고 있죠. 미국의 유명한 수영 선수이다. 펠프스의 재능은 그의 신체적인 우세이다. 왜냐하면 펠프스의 키는 193cm가 있고 양손은 펴고 있을 때 두 손의 사이는 201cm가 있다. 체력회복도 보통사람보다 뛰어 넘는다.

C-1. 형태 · 통사적 지식

[다-1. 형태 · 통사적 지식]의 한국 학생의 글에서 격식 구어체로 작성한 글은 7%였다. 중국 학생의 글에서도 격식 구어체로 작성한 글은 7%로 나타났다. 그러나 [글C1-1], [글C1-2]에서와 같이 ‘저’, ‘제’와 같이 존댓말을 사용하여 쓰고 있다. [글C1-3], [글C1-4]과 같이 스스로 질문을 하고, 대답을 하는 형태의 구어체 표현이 많이 나타난다.

[글C1-1] 8. 중, 여) 제가 생각하기에는 노력은 보다 재능이 더 중요하다. 그렇게 생각하는 이유는 첫째, 현대 사회 중에 과학기술과 대중미디어가 발전함에 따라서 인재 더 중요하다.

[글C1-2] 제 생각에는 재능보다 노력이 더 중요하다.

[글C1-3]재능과 노력 중에서 어떤 것이 중요하냐고 물어보면, 여러분 어떻게 대답할 겁니까? 저는 노력이 더 중요하다고 대답할 겁니다. 왜 노력이 더 중요하냐고요. 지금 알려드리겠습니다.

[글C1-4]내가 생각하기에는 노력보다 재능이 더 중요하다. 왜 재능이 더 중요합니까? 첫째, 재능이 없으면 아무리 노력해도 성공할 수 없습니다. 여러분 아시다시피 천재는 99%의 노력과 1%의 영감으로 이루어집니다. 그럼 왜 1%의 영감을 지우지 않고 천재는 100%의 노력으로 만들어진단. 이렇게 말하지 않을까? 1% 재능이 노력보다 더 중요하다. 1%가 아주 작은 것 같지만 일반 사람은 아무리 노력해도 아인슈타인 같은 재능을 발휘할 수 없다. 그 1%천재 여부를 구분할 수 있는지의 최대 관건이 된다. 누구든 노력할 수 있는데 재능이 더 중요하다.

위의 예시와 같이 한국어 학습자가 한국어로 글을 쓸 때에는 사회 언어학적 격식에 대한 어려움이 있다. 중국인 유학생들의 대다수는 한국이나 모국에서 의사소통 중심의 한국어를 일정 기간 학습한 후에 대학에 입학한다. 한국어 숙달도가 높은 학습자들보다 그렇지 않은 학습자의 경우 쓰기에 구어체를 사용하는 경우가 많다. 이것은 쓰기에 능숙하지 못한 학습자들은 문어보다는 구어에 익숙하기 때문이다. 가령 ‘-다, -ㄴ/는다, (이)다’와 같은 문어체의 사회 언어학적 격식을 사용하여 글을 쓰는 데에 익숙하지 않다는 것이다.

C-2. 의미 · 어휘적 지식

학문 목적 쓰기의 특수성은 일차적으로 담화 공동체에 대한 특성, 학문적 텍스트의 특성, 학문적 텍스트에 주로 사용되는 표현 등에서 찾을 수 있다.

본고의 분석 대상 텍스트는 중국인 유학생이 작성한 글이다. 이 학습자들은 대학 신입생이고 학문 목적 쓰기에 대한 이해가 부족한 상태이기 때문에 학문 목적의 쓰기가 갖는 특수성을 텍스트의 형식에 담기 어려운 부분이 있다. 따라서 학습자의 글에서 학문적 문식성(Academic literacy)을 갖춘 개념 어휘에 대한 지식을 분석하는 데에는 한계가 있기 때문에 중국인 학습자의 글에서 나타나는 의미 · 어휘적 지식의 특징을 분석하고자 한다.

중국인 한국어 학습자가 가진 의미 어휘적 지식의 일반적인 특징을 분석하는 데에 있어 본고에서 수집한 중국인 대학생의 텍스트로는 중국인 학습자의 특징이라고 일반화하기 어렵다. 따라서 세종 말뭉치를 참고하여 대학에서 수학할 수 있을 정도의 한국어 고급 수준 능력을 가진 학습자가 쓴 텍스트를 추가로 분석하였다.

중국인 학습자의 글에서 나타나는 의미 · 어휘 지식의 특징은 (1) 속담 또는 격언을 사용한 글이 많다는 점, (2) 시구 또는 경전을 인용하여 글을 쓴다는 점, (3) 문학적 또는 시적 표현을 사용한다는 점, (4) 의문문을 활용한다는 점, (5) 관용 표현 또는 비유 표현을 사용한다는 점, (6) 한자어 사용이 많다는 점이다. 각각의 특징에 대한 구체적인 사례를 보면 다음과 같다.

① 속담 또는 격언의 사용

[글C2-1]-[글C2-5] 와 같이 ‘노력과 재능’을 주제로 한 글에서 속담 또는 격언을 사용하여 쓴 글은 38%에 이른다. 그 외에 [글C2-6], [글C2-7]의 ‘범죄자의 신상을 공개해야 한다’의 주제를 가진 글이나 [글C2-8]-[글C2-12] 국립국어원의 세종 말뭉치에서 추출한 고급 한국어 수준을 가진 학습자의 텍스트에서도 속담이나 격언을 사용한 글을 쉽게 찾을 수 있다.

[글C2-1]

자기가 천부적인 재능이 하나도 없는 일을 하면, 노력해도 결실이 없다. 팬더더러 날도록 공부하게 하고 오리더러 장거리 달리기를 하도록 해라. 이건 다 쓸데없이 짓이다. 재능이 있지만 노력하지 않으면 자신의 재능을 완전히 낭비할 수 있다. 성장하기 전에 이미 갖춘 성장 특성이다.

[글C2-2]

생활 속에서 자기는 재능이 있고 남보다 더 똑똑해서 노력하지 않아도, 당연히 남보다 잘 하는 사람이 많이 있다. 하지만 나는 재능이 한 쌍이 날개라고 생각한다. 보통 사람보다는 더 빠르게 종점에 도착할 수 있다. 하지만 보통사람은 꾸준히 노력하면 마찬가지로 종점에 도착할 수 있다. 그것은 단지 시간이 문제일 뿐이다. 그러나 날개를 쓸 줄 모르는 사람은 결국 보통사람처럼 종점까지 걸어야 된다. 심지어 남보다

더 느낄 수 있을지도 모른다. 그러므로 재능보다는 노력을 더 중요하다. 노력이 없으면 재능이 흙 속에 파묻힌 황금과 같아 아무 가치도 없다.

[글C2-3]

자신이 매번 실패할 경우 불리하거나 자신의 땅에 실패했을 때도 낙심하지 말고 이해하지 말고 한 말 “실패는 성공의 어머니” 알기만 하면 경험을 총화하다. 평소에 열심히 공부하고 교훈을 얻기 위해 노력해 지는 것이 바로 나의 노력과 즐거움이 가득했는데, 마음을 축하하다.

[글C2-4]

노력이 재능을 이길 수 있는지에 대하여 논하면 그렇다고 하는 사람이 있는 반면 그렇지 않다고 여기는 사람도 있을 것이다. 그리고 나는 이길 수 있다고 여긴다. ‘1%의 재능과 99%의 땀’. 올림픽 기간이면 한번쯤은 꼭 듣게 되는 말이다.

[글C2-5]

사람으로 태어나서 범죄를 저지르는 것은 물론 좋지 않은 일이다. 하지만 그들은 감옥이라는 틀안에 갇혀 살면서 자신의 죄를 뉘우친다. 범죄가 일어나지 않는 것이 가장 좋겠지만 만약 일어난다면 우리는 그들의 인권을 존중해줄 필요가 있다고 생각을 한다. 죄는 미워하되 사람은 미워하지 마라는 말처럼 말이다.

[글C2-6]

“죄는 미워하되 사람은 미워하지 마라”는 말이 있다, 물론 그들은 법을 어기고 죄를 지은 사람이지만 말이다. 요즘 들어 범죄자의 신상을 공개해야 한다는 말이 많이 뭉 돌고 있다.

[글C2-7]

인생은 이상하게 무엇을 바라라치면 일이 반대로 벌어질 법이다. 대학교 선배와의 나의 첫사랑이 나에게 잊으려야 잊을 수 없는 기억이 돼 버렸다. 성격이 이상한 남자와 사귀어 대학교 때 황금같이 귀한 내 청춘을 헛보냈다고 해도 과언이 아니다. 그리고 그때 나에게 중국에 유학을 갈 기회가 있었는데 사랑에 빠진 나는 바보같이 포기했었다.

[글C2-8]

그래서 내가 계획을 세우기 전에 항상 하루나 일주일의 목표를 정하고 해야 할 일을 하나 하나의 써 놓다. 그리고 계획을 세우는 게 작심삼일이면 안 된다. 시간은 황금이라고들 하니까 시간을 낭비하지 맙시다.

[글C2-9]

이 상황을 본 수천만 명 부모들은 늘 걱정하고 있다. 자기 아이가 어떻게 성공할 수 있냐고 이런 질문은 교육 전문가들이 항상 받았다. 무엇이든지 다 동전처럼 양면이 있다. 조기 교육도 같다. 긍정적인 면과 부정적인 면이 있다.

[글C2-10]

시장 분위기에 영향에서 각종 외부 영향에서만 생긴 문제가 아닌 개인에게도 큰 책임이 있다. 중국에 현황을 살펴보면 개인도 자신의 정신적 발전을 경제적 성공 다음 순위에 마련된 경향을 보인다. “몸이 너무 빨리 가면 영혼(*영혼)이 따라가지 못한 다”는 말처럼 경제발전이 너무 빠리는 반면 정신적 발전을 기다려 해야 할 시기가 온 것이다. 개인은 개인윤리의식에 대한 관심이 점점 줄어들고 개인 이익을 최대화하려고 하는 것 같다. 하지만 개인의 이익과 개인윤리의식은 충돌 되지 않다는 것이다. 오히려 개인윤리의식을 지키는 것이 나아가 개인의 이익을 지키는 것이다.

[글C2-11]

제가 아직 학생인데 경제상황이 엇매이기 때문에 더 이상 도와주지 않을 지라도 조금이라도 그런 사람들이 희망, 따뜻함을 줄 수 있는 것을 생각하면 기분이 아주 좋다. 봉사활동을 하면 우리 자기 자신을 도움이 될뿐더러 다른 사람들도 우리의 마음을 느낄 수 있어서 아주 인간미 있는 활동이라고 생각한다. “비 온 뒤에 땅이 굳어 진다”하는 말처럼 우리도 그 사람들의 철전판기의 정신을 배울 수 있다. 나중에 우리의 생활도 더 소중하고 열심히 살겠다. 아무리 좌절을 겪기로서니 우리도 용감하게 해결할 수 있다.

[글C2-12]

심지어 기부할 생각이 없는 사람이 기부 활동을 쉽게 할 수 있으니까 버릇이 되고 하게 됐다. 어느 집든 다소 안 입는 옷이 있거나 거스름돈을 사회에 바쳐서 사소한 행동이지만 한 아동의 인생을 바꿀 수 있을지도 모른다. 물방울이 미미하지만 모이면 못이 된다는 말처럼 모든 사람이 작은 선행을 해도 큰 힘이 될 수 있다.

② 시구 또는 경전을 인용

한국과 중국은 모두 아시아권에 속하지만 유명 인사의 어록 또는 권위적 인용에 대해 다른 모습을 보인다. 方麗靑(2005:51, 제효봉 2015:226 재인용)에서는 중국인 학습자의 경우 “옛 것을 숭상하는 중국 문화의 심리 구조가 권위적인 형태의 수사학을 거쳐 그 모습을 달리하며 드러난다”고 주장한다. 더불어 “몇 천 년 전에 제기된 관점이 여전히 지금의 문제를 설명하는 데 사용되는데, 공자와 맹자의 권위는 시간이 지날수록 사라지는 것이 아니라 지금도 강한 설득력을 갖고 있다”고 하였다. 이러한 권위는 중국인 학습자가 지닌 생각과 행위가 설명됨과 동시에 긍정적으로 표현된다. 어문(한국에서 국어로 통용) 교육과정에 고대 중국어(한국에서 한문으로 통용) 작품을 다룬다. 설득하는 글에서 자신의 논거를 제시하기 위해 위인이나 선현의 어록이나 역사적 전고를 인용하는 것은 좋은 글로 평가 받는다.

반면 한국인 담화 공동체의 일반적 쓰기는 이와 다르다. 한국어 텍스트에서 위인의 어록을 인용하기도 하지만, 그것에 대한 특별한 권위가 부여되는 것은 아니다. 즉, 학자의 연구 결과 및 타당성을 갖춘 논거 등과 동등한 근거로 활용될 수 있다. 따라서 중국인 학습자가 한국어 쓰기 텍스트에서 위인의 어록이나 전고를 사용할 경우, 자신의 주장에 대한 타당성을 이끌어내는 전략적인 사용이 아니라 어록이나 전고가 지닌 권위에 기대어 자신의 주장이 보편타당한 논거라는 차원에서 활용하는 것이다.

중국인 학습자의 수사법은 위인이나 전고가 지닌 권위에 따르는데, 이것은 중국 사회의 전통문화를 중요시하는 태도와 밀접한 관계를 맺는다. 현재의 중국인 학습자는 이러한 교육적 배경과 환경에서 성장하였다. 사회적으로 전통이 강조됨에 따라 위인의 말과 전고는 더욱 중시된다고 할 수 있다. 따라서 시구나 경전을 인용하는 현상은 쓰기에 직접적으로 반영되었다고 볼 수 있다. 특히, 쓰기 교육에서 위인의 말과 전고를 활용하는 방식이 적극적으로 권장되며 이를 인용했을 경우 높은 평가를 받는다. 나아가 이러한 쓰기 교육은 중국인 학습자가 전통에 대한 태도를 결정한다고 할 수 있다.

[글C2-1]

나의 생각에는 노력은 물이고 재능은 물이 닿을 수 있는 용기와 같다. 물이 얼마나

용기에 담을 수 있느냐는 용기에 사이즈에 달려 있다.

[글C2-2]

인생은 어려움이 없으면 인생이 아니다. 어려움이 있을 때 우리는 어떻게 해야 할지 더 중요하다. 그래서 우리는 마윈 등 성공한 사람처럼 아무리 어려워도 태양이 사라지지 않은 한 포기하지 않고 끝까지 노력해야 한다.

③ 문학적 또는 시적 표현을 사용

[글C2-1]

노력할 때는 실망의 앞길을 밝히고 햇빛, 노력의 믿음은 실망할 때 미래의 희망을 보고 있다. 노력은 한 사람 성인과 성장에 필요한 부분이다. 신념의 근원의 마음속에 한 사람만 있다면 생활 속에서 그것을 향해 나갈 수밖에 없고 그래야 수확하는 것이다. 이 수확 맛이 있다.

마음속으로 자신의 빛나는 노력을 알게 되었다. 천천히, 그것은 강한 실패한 후 슬퍼하며 울지 마라 실패할 수 없는 것은 무정한 그들이 폭설로 광풍이 무자비하게라도 스스로 툭툭 털고 있다. 자신이 질세라 맞불을 놓을 수 있는 장애인들로 몸을 견고하지만 사람의 의지를 보지 못하고 열심히 하면 자신이 그렇게 시작해 즐거운 것은 강한 교향곡이다.

[글C2-2]

하지만 나에게 능력이 가진 사람, 자신의 한 사람 애기를 꺼내는 능력이 뛰어나면 이 사람에게 우월감에 늘 많은 사람 능력이 매우 강한 사람을 칭찬할 것을 질 수 있을 것, 그는 우쭐해졌다. 하지만 그는 자신감을 주문한 자신감이 팽창하는 이런, 이 실패한 팽창을 만날 때의 자신감이 떨어졌으며, 찢다 화가 난 풍선처럼 졌다.

[글C2-3]

지금까지도 너랑 처음 만났을 때 그림다. 햇빛이 뿌리는 오후에, 바람이 솔솔 분다. 하늘에 흰 구름을 흔한 날씨에 너를 만난다. 기적처럼. 그때 우리 몰랐다. 나중에 행복할지 슬플지. 그때 우리 고민이 없고 단순하게 즐거웠다.

[글C2-4]

웃음은 예술로서 모든 것을 다 정복할 수 있는 매력을 가지고 있다. 웃음은 봄바람

으로서 가슴속에서 쌓이는 그늘을 흩어질 수 있다. 햇빛은 항상 비 온 뒤의 무지개 처럼 고난을 겪은 후에 나온다. 사람이 이 세상을 다녀가고 같은 하늘과 구름을 갖추고 같은 별과 달을 봐서 실패나 고통을 이겨 낸 후 여전히 웃고 생활을 감격할 수 있으면 웃음의 선물을 얻은 것이다. 생활로 인해 일부분 사람은 눈물을 고르는 동시에 생활로 인해 일부분은 웃음을 고른다.

④ 의문문을 활용

중국인 학습자의 쓰기 텍스트 중 53%가 의문문을 활용한 문장을 쓰고 있다.

[글C2-1]

간단한 예를 들면 다빈치. 그는 재능이 출중한 사람이다. 각 분야에서 앞서 나갈 만한 업적이 있다. 만약에 다빈치가 순수하게 노력만한다면 타고난 재능이 평범한 사람은 일생을 다 써도 다빈치의 성과 중 하나를 하나도 이룰 수 없다. 예를 들면 평생 그림을 배우지만, 설마 <모나리자의 미소>라는 불후의 걸작을 그려낼 수 있다는 말인가? 이런 경우에는 다빈치가 너무 똑똑하다. 무슨 일이든 간에 모두 정통할 수 있다. 이런 ‘똑똑하다’는 바로 재능이다.

[글C2-2]

노력과 능력을 두 단어 한글자차이만나지만, 왜 이렇게 큰 차이가 생길 수 있을까요? 노력한다고 생각하고 자체 에너지가 있는 것은 사람이 좋은 쪽으로 생각해 줄 것을 이 일을 잘할 수 있기 때문에 그는 노력을 기울여야 한다.

[글C2-3]

“노력이 재능보다 앞서는가”라는 주제를 받았을 때 많은 생각을 했다. 과연 노력하는 ‘바보’가 재능이 있는 ‘천재’를 초월할 수 있을까? 노력이란 무엇이고 재능이란 무엇인가. 이것들의 관계는 무엇인가? 생각하고 있는 도중 갑자기 나에게 이런 생각이 머릿속을 스쳐갔다. 노력도 일종의 재능이다.

[글C2-4]

발명의 대가 에디슨을 예로 들어보자. 미국의 발명가 에디슨은 특허수가 1000종을 넘을 정도로 많은 발명을 하였다. 특히 그중에서 백열전구를 개선, 발전시키고 그것의 생산법을 발명한 것이다. 여기서 에디슨은 수천 수만번의 실패를 겪으면서 전구

를 발명해냈다. 이는 노력이라는 재능과 에디슨의 천재성이 결합하여 만들어낸 성과라고 생각한다. 과연 그가 이런 재능이 없었다면 노력만으로 백열전등을 만들 수 있었을까?

[글C2-5]

미국에 있는 수영 선수 펄프스(*마이클 펄프스)가 2008올림픽에서 금메달 8개를 땀다. 전세계적으로 훌륭한 수영선수가 엄청 많다. 근데 왜 펄프스가 큰 성공을 거둘 수 있으니까? 뉴스에 따르면 미국 선수 펄프스의 내장기관이 다른 사람의 내장기관과 좀 다르다.

(중략)

그리고 21살에 작품 피에타를 만들었다. 단지 8년 동안 전세계에서 유명한 조각 작품을 만들었다. 이것은 바로 그의 재능이다. 노력이 재능보다 중요한 생각이 가지고 있는 학생이 8년만에 미켈란젤로를 초과할 수 있으니까? 당연히 없습니다.

[글C2-6]

재능과 노력 중에서 어떤 것이 중요하냐고 물어보면, 여러분 어떻게 대답할 겁니까? 저는 노력이 더 중요하다고 대답할 겁니다. 왜 노력이 더 중요하냐고요. 지금 알려드리겠습니다.

[글C2-7]

그럼 자기가 노력하는 것을 가장 중요하다고 생각하는 학생들은 8년 내에 미켈란젤로를 초과할 수 있습니까? 또한 다빈치는 18세 때 작품 그리스도의 세례자 중에서 선생님을 초월하였다. 그럼 다빈치 선생님은 노력하지 않습니까? 다빈치의 선생님 베로키오는 매우 열심히 노력하는 사람이지만 다빈치보다 뛰어나지 않다. 우리는 단지 재능이 노력보다 더 중요하다고 생각할 뿐이다. 만약에 재능이 없다면 무엇을 배워도 소용이 없다. 재능이 없는 사람은 재능이 있는 공부한 시간보다 더 많기 때문이다. 그래서 노력보다 재능이 더 중요하다.

[글C2-8]

(중략) 학교에 있는 합창단도 가입했다. 내 꿈은 가수가 되는 것이었다. 왜 그 꿈을 포기했을까? 사실은 내가 게을러서 포기하는 것이 아니고 나는 겁이 났기 때문이다. 나는 이 꿈이 이루기가 어렵다고 생각한다. 나는 노래만 부를 줄 알고 춤도 못 추고 악기도 못 친다.

[글C2-9]

재능과 노력이라는 화제가 인간이 가른 길이 종에서 문제다. 그럼 재능과 노력 어느 것 더 중요하는가? 제 생각이 노력보다 재능이 더 중요하다. 왜 이렇게 생각하면은 제가 전에 읽었던 해외에 유명한 잡지 중 한 말이 내 시선을 잡았다. ‘사람들이 노력만 한다면 성공할 수 있으면, 성공을 너무 쉽다’라는 말이 나한테 생각이 맞다.

[글C2-10]

그것이 무엇인지를 객관적으로 인식해야 한다. 외면하면 안 된다는 말이다. 사람은 나무처럼 많은 양분을 흡수해야 더 잘 자랄 수 있지 않는가? 그러나 그 양분을 흡수하는 것보다 자신의 중심을 먼저 찾고 굳게 잡아야 한다. 흔들리면 안 된다.

⑤ 관용 표현 또는 비유 표현을 사용

[글C2-1]

생활 속에서 자기는 재능이 있고 남보다 더 똑똑해서 노력하지 않아도, 당연히 남보다 잘 하는 사람이 많이 있다. 하지만 나는 재능이 한 쌍이 날개라고 생각한다. 보통사람보다는 더 빠르게 종점에 도착할 수 있다. 하지만 보통사람은 꾸준히 노력하면 마찬가지로 종점에 도착할 수 있다. 그것은 단지 시간이 문제일 뿐이다. 그러나 날개를 쓸 줄 모르는 사람은 결국 보통사람처럼 종점까지 걸어야 된다. 심지어 남보다 더 느릴 수 있을지도 모른다. 그러므로 재능보다는 노력을 더 중요하다. 노력이 없으면 재능이 흙 속에 파묻힌 황금과 같아 아무 가치도 없다.

[글C2-2]

저는 재능이 더 중요하다고 생각한다. 재능은 당신의 위해 방향을 선택하는 것이다. 만약 방향이 맞지 않으면 노력을 헛수고이다. 예를 들어 성공이 표적이 되면 표적의 중심을 맞히는 것이 최선이다. 재능은 태어난 후에 표적이 어디에 있는지 잘 아는 것이다. 손을 잡으면 표적이 명중할 수 있다. 재능이 없는 사람은 노력만 하고 운이 좋아 총알이 다 끝났는데 드디어 표적을 찾아냈다. 더 좋지 않은 것이 총알이 다 떨어졌지만 표적이 보지 못했다. 이것이 바로 차이이다.

[글C2-3]

제 생각에, 노력보다 재능이 더 중요하다. 왜냐하면 노력이 한 간단한 글자로 보이지만, 사실에 이 단어를 완성하는 사람이 거의 없다. 노력은 재능 중에 한 가지이다.

일을 할 때 집중하고 노력하는 사람도 재능을 가지고 있는 사람을 부를 수 있다. 재능을 가지고 있는 사람이 대해 재능은 그의 다리 중의 하나이다. 근데 재능을 없는 사람이 대해 노력하지 않으면 인생 길에서 다리를 이미 잃었다. 그런 말이 있었다. 보통부터 우수까지 노력이 더 중요하다. 우수부터 걸출까지 노력과 재능은 오십대 오십으로 갖고 있었다. 걸출부터 위대까지 재능만 달려있다.

[글C2-4]

재능이 용기같다. 노력이 물같다. 물이 얼마나 담는지 용기가 결정한다. 중국에 있는 사업가 ‘마윈’이 천재다. 왜? ‘마윈’이 창업 재능 없으면 아무리 노력을 해도 성공할 수 없다. 창업 생각 있어서 창업을 할 수 있다. 당연히 노력도 필요한데 재능 있어야 한다.

[글C2-5]

매번의 일어섬은 소중히 여겨라. 왜냐하면 인류가 처음으로 달에 발을 내디딘 것처럼 획기적인 걸음이 될 수 있을지도 모르기 때문이다. 마지막을 대하는 것처럼 처음을 신중하게 대처하고 처음을 대하는 것처럼 마지막을 달게 받아들이면 좋게다. 왜냐하면 이번에는 아마 처음이자 마지막이다.

[글C2-6]

나는 이런 사소한 일로 인해 변론까지 할 필요가 없다고 생각한다. 어떻게 보면 그 친구들이 자기의 성을 쌓고 있고 나가지 않다는 것이 아닐까? 마치 오래동안 어두움에 익숙한 사람이 햇빛 속에 서 있는 것처럼 그 과정은 고통스러울 수 있다. 하지만 우리가 상대적으로 안전한 자기의 성에서 나가지 않다면 우리는 더 큰 세계를 볼 수 없고 타자를 만날 수 없다. 그리고 서로 이해하기 위해 다른 사람과 접촉해야 한다.

[글C2-7]

사람은 누구나 한번쯤은 새로운 환경에서 한 장 백지처럼 시작하는 것을 원한다고 생각한다. 나도 그렇다. 고3의 반복적인 학습 생활에 싫증이 나서 빨리 그를 벗어나서 원하는 수업을 선택해서 자유롭게 공부하고 싶다는 마음이 컸다.

[글C2-8]

아이가 태어날 때 울음소리는 생명의 처음이다. 눈이 녹고 봄바람이 불 때 봄의 처

음이다. 촛불이 점점 꺼졌을 때 우는 것처럼 이별의 처음이다. 햇빛이 찬란한 오후에 그는 뛰는 모습을 봤을 때 나의 청춘의 처음이다. 나는 처음을 좋아한다.

[글C2-9]

저는 생각하는 제 인생 아마 이렇게 보낼 수 있는 것 같다. 성적이 좋지 않아서 성격도 내성적이 변해졌다. 그때 제가 꽃망울처럼 눈을 뜰 수 없었다. 고등학교 1학년 때 그 선생님과 처음에는 만났다. 입학 등록표를 쓸 때 그 선생님은 와우 너는 글자는 매우 아름답다고 한다.

[글C2-10]

몇 천 년도 지난 갔는데 만리장성은 계속 저기 있는 만큼에 호기심이 더 있다. 이렇게 생각 중 옆에 산을 봤다. 산에서 만리장성을 조용히 놓고 잠을 자는 용처럼 언제든지 깰 수 있을 것 같다. 30분 후 만리장성 이번에 정말 도착했다. 아까 말했던처럼 이것은 예방하는 건물 때문에 보통 벽보다 10배 정도 두껍고 지금도 전쟁 때 모습이 점점 보일 수 있다.

⑥ 한자어 사용

중국인 학습자에게는 60~70%의 한자어로 이루어진 한국어의 어휘 사용에 있어 다른 언어권 학습자에 비해 수용 범위가 더 넓을 것이다. 한자어의 의미를 쉽게 이해하고 받아들일 수 있는 만큼 한자 어휘의 사용이 과다한 경우가 있다. 한글과 한자어의 동일한 의미의 어휘가 있을 때 한자어의 사용을 선호한다. 예를 들어 ‘사고 팔다’는 ‘매매’로 사용하는 경우를 말한다. 또한 한국어 문장에 있어 한자어의 의미나 상황이 맞지 않는 사용, 중국어식의 한자어 조합 어휘 등을 종종 발견할 수 있다.

[글C2-1]

제 생각에 노력보다 재능이 더 중요하다. 왜냐하면 노력이 한 간단한 글자를 보이지만 사실에 이 단어를 완성하는 사람들이 거의 없다. 노력이 재능 중에 한 가지 있다. 일을 할 때 집중하고 노력하는 사람들이 재능을 가지고 있는 사람을 부를 수 있다. 그리고 재능을 있는 사람에 대해 재능은 다리 중에 하나이다. 재능을 없고 노력하지 않는 사람에 대해 인생길에서 다리를 이미 잃었다. 그런 말이 있었다. 보통부터 우수

까지 노력이 더 중요하다. 우수부터 결출까지 재능과 노력이 오십대 오십으로 갖고 있다. 결출부터 위대까지 재능만 달려 있다.

[글C2-2]

그때는 대만에서 온 비행기를 푸젠성의 근해 지역에서 교란했다. 그것이 때문에 사람이 다 방공호에 있다. 천징론은 오랫동안 곤함이 없고 방공호에서 책을 읽었다. 노력을 통해서 중국 위대한 수학자가 되었다.

[글C2-3]

우리는 힘을 합쳐 강적을 물리치고 더 많은 이익을 얻기위해 사회관계를 건립하고 서로 합작하고 있다. 이러한 집단속에서도 자신을 더 높은 지위에 세우고 자신의 개인 이익을 챙기기 위하여 서로 치열한 투쟁을 벌인다. 예를 들면 학교는 학생이 공부하는 장소이다. 모두가 함께 학교의 질서를 유지하고 적극적으로 학교의 활동에 참가하며 양호한 학습분위기를 조성하여 모두가 함께 으뜸가는 학습장소로 만들기 위해 힘쓰고 있다. 하지만 대학시험에 합격하고 자신의 전도와 다른 사람보다 더 행복한 삶을 위하여 학생들은 극도로 치열한 경쟁을 벌이고 있다. 또 한가지 예를 들면 국방을 지키고 있는 군인들을 볼수있다. 이들은 국방의 안영과 나라의 평화발전을 위하여 하나같이 뭉쳐 자신의 청춘을 조국에 다바치고 있다. 군인과 군인사이는 어떠한가? 서로가 더 우수한 군인이 되고 군내 급별을 더 올리기 위하여 자신이 맡은 임무를 더 훌륭하게 완성하고 훈련중에도 더 열심히 하며 서로경쟁하며 비긴다. 물론 구체적인 관계에서 합작과 경쟁중 더 중요시하는 방면도 있지만 절대로 단독으로 존재하는 경우는 없다. 합작은 대외 경쟁을 전제로 하고 내부 양성경쟁은 합작의 힘을 더 강대하게 만들어 준다.

특정된 합작은 역시 거기에 상응한 경쟁을 불러 일으킨다. 경쟁은 곧 투쟁이고 투쟁속에서 자칫하면 모든 것을 잃게 된다. 하기에 합작을 다만 힘을 모으는 현상으로만 착각하고 합작관계가 성립되면 꼭 유리하다고만 생각하고 있다면 그것은 크나큰 착오인것다. 합작을 하기 위해 우선 자신과 합작대상을 잘 료해하고 합작의 목적과 방향을 정확하게 제정하고 실질을 명확하게 파악하며 또한 문제점을 미리 보아내고 대처방침을 미리 찾는 등 세밀한 계획이 필요하다고 생각한다.

3.2.3 쓰기 텍스트 비교 분석 결과

앞 절에서 한국어 모어 화자인 대학생의 쓰기 텍스트(이하 한국인 텍스트 또는 한국인)와 중국인 유학생의 쓰기 텍스트(이하 중국인의 텍스트 또는 중국인)를 쓰기 지식 요소에 따라 분석하였다. 이번 절에서는 두 집단의 텍스트를 내용 지식과 맥락 지식, 언어 체계 지식에 따라 비교 분석해 보고자 한다.

1) 내용 지식

1-1. 기존 지식의 활용

	한국인		중국인	
	분야	횟수	분야	횟수
국내	스포츠 선수	35	서사인물	13
	개인	28	개인	3
	연예인	10	학자	2
	음악가	4	감독	2
	정치인	2	사업가	1
	소설가	1	시인	1
	기타	3	황제	1
			가수	1
국외	스포츠 선수	22	화가	9
	과학자 및 발명가	20	스포츠 선수	8
	음악가	8	과학자 및 발명가	5
	화가	4	음악가	2
	연예인	4	학자	1
	사업가	3	기타	1
	교육자	2		

[표 3-12] 한국인과 중국인의 쓰기 텍스트에 나타난 내용 지식의 인물

글의 주제와 관련하여 필자가 알고 있는 지식을 살펴보기 위해서 수집한 텍스트에서 논거를 뒷받침하는 예를 살펴보았다. [표 3-12]에서와 같이 한국인의 텍스트에서는 국내와 국외 모두 스포츠 선수의 등장인물이 많은 편이며, 예

체능과 관련된 분야의 인물을 주로 선택하여 제시하고 있었다. 반면에 중국인의 텍스트에서는 서사인물 분야로 분류한 ‘방중영’이라는 인물에 대한 예시가 가장 많았다. 이러한 이유를 추측컨대, 중국의 소학교(초등학교)의 어문(국어) 교과서에 ‘노력의 중요성’에 대해 ‘방중영’이라는 인물의 이야기를 담고 있다. 중국어를 모어로 하는 화자에게는 익숙한 내용이기 때문에 쓰기 텍스트의 논거 사례를 자신의 배경 지식을 전적으로 이용한 것을 알 수 있다.

두 번째는 한국인은 미디어 매체에서 접하는 연예인이나 현대인물을 제시하고 있는 데에 반해 중국인은 해외 인물의 경우 레오나르도 다빈치, 마리퀴리, 미켈란젤로, 베토벤, 모차르트 등 고전에 가까운 인물들을 제시하였다. 반면에 자국의 유명 인물의 경우 비교적 근대 인물들이 등장하곤 한다.

세 번째는 한국인은 자신의 개인적 일화나 자신의 경험을 논거로 이용하는 경우가 28건으로 중국인은 개인적 일화를 다룬 3건에 비해 많았다. 즉, 한국인은 ‘노력’이라는 주제어에 있어서 자신의 일화를 직접 논거로 사용하였으며, ‘재능’에 대한 주제어는 스포츠선수 등 예체능 관련 분야에서 다루고 있는 양상을 보였다. 반면에 중국인은 자신을 드러내지 않으며, 자신의 경험을 직접적으로 제시하는 것이 아니라 ‘우리’라는 공동체를 일컫는 방식의 글을 쓰는 것을 알 수 있었다.

1-2. 주제와 관련된 새로운 자료를 얻고 활용하기

‘주제와 관련된 새로운 자료를 얻고 활용하는 것’은 주제와 관련된 외부의 자료를 이용하는 것인데 쓰기 과제를 수행하는 데에 필요한 다양한 자료의 출처나 주제와 관련된 외부 자료 검색을 의미한다.

한국인은 새로운 자료를 수집하여 그 경로를 나타낸 내용을 보면, 전체의 13%가 책을 통해 자료를 얻었다고 서술하고 있다. 글에서 밝히고 있는 참고 도서는 일반도서와 국어사전을 말한다. 한 가지 특이점은 인터넷 자료를 참고하여 글을 작성했다는 취지의 내용을 서술한 글은 단 한 편도 없었다는 점이다.

반면에 중국인은 외부의 자료보다는 자신이 갖고 있는 배경지식을 이용해 글을 쓴다는 것을 알 수 있다. 글의 주제가 친숙한 주제이니만큼 외부의 자

료보다는 자신이 알고 있는 사례나 이야기를 논거로 제시하고 있다. 유일하게 한국인(발레리나 강수진)을 예시로 들고 있는데, 국내 포털 사이트에서 검색한 결과를 참고하여 쓴 것으로 추정된다. 그 외에 글에서는 외부 자료로서 서적이나 매체 등을 인용한 경우가 없었고, 인터넷에서 검색한 결과라고 밝히고 있다. 이 점에서 한국인의 글에는 드러내지 않는 ‘인터넷’에서 얻은 정보라고 출처를 명료하게 제시하는 데에 차이가 있다. 이것은 두 집단이 글을 쓰는 데에 있어 수집한 자료나 자료 수집 경로에 대한 인식이 다르다는 것을 보여준다.

이러한 결과를 종합해봤을 때, 중국인 학습자에게 필요한 내용지식은 다음과 같이 정리할 수 있다. 글을 작성하는 데에 있어 주제와 관련된 자료를 수집하고, 자료를 정리하고, 선별한 후에 해석하는 과정은 매우 중요하다. 한국인이나 중국인 모두 글을 쓰기 위해 자료를 수집하는 경로를 보면 인터넷 자료만을 통해 자료를 모으는 경우를 볼 수 있다. 최근에 데이터베이스를 통한 검색이 매우 활발해지고, 그 검색의 정확도도 높아짐에 따라 데이터베이스 검색에 많은 것을 의존하는 경향이 짙기 때문이다. 디지털 기술이 기반이 된 데이터베이스를 통한 검색은 엄청난 속도와 양과 정확성은 있지만 편리하고 쉽다는 이유로 자료 수집을 전적으로 인터넷 정보에만 전적으로 의존해서는 안 된다.

자료에는 다양한 종류가 있는데, 형태를 중심으로 보면 문헌자료, 그림자료, 영상자료 등이 있고, 문헌자료는 인쇄된 형태로 되어 있는 자료들이 있는데, 단행본이나 논문 등의 형태로 나와 있는 것을 말한다. 이러한 자료를 가능한 많이 수집하고, 이것을 완벽하게 이해하려는 노력이 필요하다. 정리된 자료를 통해 다양한 시각을 비교 분석해봐야 하는데, 그 과정에서 자신이 파악 할 논리가 어떠한 것인지가 명확하게 드러날 수 있으며, 자신의 논리와 그것을 뒷받침해 줄 근거가 면밀히 갖춰져 있는 글을 쓸 수 있을 것이다.

2) 맥락 지식

글의 전체적인 형식은 본고에서 수집한 글 역시 〈사고와 표현〉 강좌를 수강하는 학생들이 교수로부터 부여 받은 공통 과제에 해당하는 글이고, 이 글

은 쓰기 센터의 소속 연구원들에게 첨삭을 받는다. 따라서 이 글은 학문적 상황에서 요구되는 다양한 작문 유형을 연습하기 위해 쓰인 글이라고 할 수 있다.

본고에서 분석 대상의 글은 학습자가 온라인으로 제출한 글이므로 보통 과제 리포트와 같이 페이퍼 생산물은 없다. 그렇지만 두 집단 모두 한글 파일이나 워드 파일을 추가로 첨부하여 받았기 때문에 이 파일들을 토대로 분석한 결과는 다음과 같다. 글의 조건 중에서 ‘글자 수가 1500자 미만으로 작성해야 한다’는 내용이 있는데, 한국인 대학생 집단은 대부분 글자 수를 잘 지켜서 작성했으나 중국인 유학생 집단은 대부분 1500자 이상의 글을 작성하였다. 이는 문서 작성 프로그램을 이용하여 글자 수를 확인하는 방법을 정확하게 인지하지 못한 것으로 파악된다. 또한 글자 포인트를 보면, 한국인 대학생은 10-11의 사이즈를 즐겨 사용했으며, 단락 구분을 잘하였다. 반면 중국인 유학생은 10 또는 13 사이즈를 즐겨 사용했으며, 가독성 좋게 편집한 글을 거의 없었다.

또한 한국인은 단락 간에 한 줄의 여백을 두고 작성한 글이 상당히 많았고, 중국인의 경우 첫 문장을 시작할 때 한 칸 이상의 들여쓰기를 하는 경우가 많았다. 이것은 중국인 학생들이 원고지 쓰기를 할 때도 나타나는 습관인데, 한국과는 다르게 중국에서는 글을 시작할 때 두 칸을 들여 쓰는 것이 원칙이다. 이 때문에 한국어로 작성한 글에서도 같은 방식으로 작성하여 나타나는 현상이라고 볼 수 있다.

2-1. 글의 내용 구조

2-1.1 서론에서의 도입 방법

	도입 방법	한국(비율%,편)	중국(비율%,편)
1	인용한 내용	9%(9/100)	0%(0/26)
2	문제제기	10%(10/100)	0%(0/26)
3	자신의 주장을 바로 제시	6%(6/100)	65%(17/26)

4	주제에 대한 정보 제시나 사실 진술	38%(38/100)	15%(4/26)
5	개인적 일화 또는 개인적 경험	6%(6/100)	0%(0/26)
6	주제에 대한 질문	12%(12/100)	15%(4/26)
7	비유 또는 속담으로 시작	16%(16/100)	3%(1/26)
8	동화 또는 영화 이야기로 시작	3%(3/100)	0%(0/26)

[표 3-13] 한국인과 중국인의 쓰기 텍스트 서론 도입 방법 비교

도입 방법에서는 한국인은 ‘주제에 대한 정보 제시나 사실을 진술’하는 방법을 선호한다. 그 외에도 다양하게 도입 방법을 선택하는 양상을 보인다. 이것은 도입 방법에 있어 독자에게 주의를 환기시키거나 흥미를 유발하여 글을 읽도록 하는 역할을 하는 글의 전략을 이용하여 글을 쓴다는 것을 보여준다.

중국인은 ‘자신의 주장을 바로 제시’하는 방법이 가장 많다. 그 외에는 ‘주제에 대한 정보 제시나 사실 진술’, ‘주제에 대한 질문’, ‘비유 또는 속담으로 시작’하는 방법 뿐, 도입 유형이 다양하지 않다. 두 집단의 도입 방법에 대한 명확한 차이는 중국인은 글에서 말하고자 하는 주제를 분명하게 제시하는 것이 중요하다는 인식에서 비롯된 것으로 볼 수 있다.

2-1.2 본론에서의 논거 양상

논거 유형		입장		
		노력(95%)	재능(5%)	Total
사실 논거	Count	17	2	19
	%within입장	16%	33%	18%
의견 논거	Count	66	3	69
	%within입장	64%	50%	63%
객관성을 확보할 수 있는 논거가 아닌 경우	Count	19	1	20
	%within입장	18%	16%	19%

[표 3-14] 한국인 쓰기 텍스트의 의견 간 논거 유형별 사용 비교

논거 유형		입장		
		노력(47%)	재능(53%)	Total
사실 논거	Count	0	0	0
	%within입장	0%	0%	0%
의견 논거	Count	10	13	23
	%within입장	83%	92%	88%
객관성을 확보할 수 있는 논거가 아닌 경우	Count	2	1	3
	%within입장	16%	7%	11%

[표 3-15] 중국인 쓰기 텍스트의 의견 간 논거 유형별 사용 비교

중국인의 텍스트에서는 의견 논거 대부분이고, 사실 논거를 사용한 글은 없었다. 반면에 한국인의 텍스트에서는 의견 논거가 많은 편이나 사실 논거를 이용한 경우가 18%이다. 이와 같은 현상에서 미루어보면 중국인 학습자들은 조사 결과에 따른 사실이나 실험적 사실 등을 인용하기보다는 전문가나 권위자의 증언, 경험자의 증언 등에 의존하여 논거를 펼치는 것으로 볼 수 있다. 반면에 한국인 대학생들은 객관적으로 입증된 실험 사실을 인용하여 자신의 논거가 타당하다는 것을 이끌어내고자 하는 전략을 이용하고 있음을 알 수 있다.

또한 노력과 재능 중에서 어떤 것이 더 중요한가에 대한 입장에서는 한국인의 경우 노력이 더 중요하다는 입장이 많은 반면 중국인의 경우 재능이 더 중요하다는 입장을 취한 글이 더 많다. 텍스트에 기술한 내용 중에 한국인은 자신의 대학 입학과정을 제시한 사례가 28%였는데, 결국 자신이 노력한 결과로 대학 진학에 성공하였다고 인식하여 ‘노력’이 더 중요하다는 입장이 95%로 나타난 것으로 보인다. 반면에 유학생들이 성공적이지 않다고 생각하거나 제2언어인 한국어가 능숙한 수준으로 도달하지 못한 것을 의식한 중국인 학생들이 글에서도 ‘재능’이 더 중요하다는 입장을 취한 것으로 볼 수 있다.

2-1.3 결론에서 글을 마무리하는 양상

	마무리 방법	한국	중국
1	권계식 표현으로 마무리	2%(2/100)	15%(4/26)
2	의문문 형태로 마무리	3%(3/100)	15%(4/26)
3	강조 단락을 구성하며 마무리	4%(4/100)	34%(9/26)
4	독자에게 나아갈 방향을 제언으로 마무리	51%(51/100)	0%(0/26)
5	찬·반대에 대한 자신의 입장으로 마무리	26%(26/100)	23%(6/26)
6	본론의 내용을 요약하며 마무리	6%(6/100)	3%(1/26)
7	반성, 후회하며 마무리	8%(8/100)	0%(0/26)
8	필자 개인의 결심(또는 다짐)이나 희망으로 마무리	0%(0/100)	7%(2/26)

[표 3-16] 한국인과 중국인의 쓰기 텍스트에 나타난 결론 양상 비교

한국인의 텍스트에서는 51%가 ‘독자에게 나아갈 방향을 제언으로 마무리’하고 있는데, 본론의 내용을 확장하고 논거를 보충하는 경우와 글의 전체 내용을 간략하게 요약한 후에 독자가 판단을 하는 데에 있어 방향을 제언하는 식으로 마무리하고 있다. 이것은 중국인 쓰기 텍스트에서 어떤 깨달음이나 교훈을 전달하려는 설교 방식이 강조되는 ‘권계식 표현으로 마무리’하는 것과 비슷하지만 독자를 대하는 태도에 있어서 다르게 접근하고 있기 때문에 구분하여 분류했다. 이와 같이 중국인 학습자가 전형적인 중국어 텍스트 구성 원리의 특징 중 하나인 권계식 표현의 사용은 모국의 텍스트 구성에 영향을 받고 있다는 것을 의미한다.

또한 한국인의 텍스트에는 결론에서 본론의 내용을 확장하고 논거를 보충하거나 글의 전체 내용을 요약하고 결론을 내린 경우가 많은 것(51%)으로 미루어 보아 결론을 적절하게 내리고 있었다. 반면 중국인 쓰기 텍스트에는 자신의 입장이나 강조 단락을 구성하며 마무리하는 글의 비율이 높았다. 또한

결론의 일반적인 방법인 본론의 내용을 요약하거나 그 내용을 바탕으로 확장 보충하는 항목을 살펴보면 중국인 학생의 경우 본론의 내용을 요약한 글은 3%에 그쳤다는 점에서 자신의 생각을 확장하여 전개하는 데 많은 어려움이 있을 것이라고 판단하였다.³⁶⁾

글의 첫인상을 좌우하는 중요한 요소는 글의 제목이라고 할 수 있다. 글의 제목을 쓰는 방법에는 여러 가지가 있지만 제대로 정해진 제목이라면 제목만 읽고도 그 글이 어떤 내용을 다루고 있는지 짐작할 수 있고 더 나아가 필자의 태도나 관점에 대해서도 알 수 있다. 글의 제목을 살펴보면 한국인의 경우 ‘주제를 짚은 문장이나 구로 압축한 제목’을 가장 많이 사용하였고, ‘유사한 것에 빗대어 정한 제목’도 있었다.

반면 중국인의 경우는 제목이 없는 ‘무제’가 절반이었으며, 일부 ‘주제를 짚은 문장이나 구로 압축한 제목’이나 ‘글의 내용 중 일부를 발췌한 제목’을 정한 경우였다. 한국인과 중국인 모두 적절한 제목을 구성하였으나, 중국인 학생의 경우 ‘무제’가 많은 것을 미루어보아, 글자 수가 제한된 과제이니만큼 제목 또한 글자 수에 포함된다는 생각에서 비롯되었을 것으로 추측된다.

독자의 신뢰를 얻기 위한 관습은 사회적 맥락 지식이라고 할 수 있다. 이것은 학문 목적 한국어 쓰기를 하는 데에 있어 학문적 공동체의 구성으로서 공유하게 되는 신념으로 공유된 지식을 활용할 때 학문적 윤리를 지키고, 학문적 공동체에서 허용되는 방식으로 의사소통을 할 수 있도록 갖추어야 하는 지식이다.

학습 윤리와 관련된 지식의 부재나 기존에 가지고 있는 잘못된 쓰기 윤리 지식은 한국인 대학생과 중국인 유학생의 두 집단 모두 나타났다. 하지만 ‘표절’의 문제에 대해 문화 간 차이가 존재하였는데, 한국의 경우 서구와 같이 타인의 창작성과 무단으로 인용 또는 도용의 의미라면, 앞서 살펴본 바와 같이 중국 사회 내부에서는 선현의 말과 역사적 전고의 예처럼 굳이 그 출처를 밝히지 않고 인용하더라도 교훈 전달이라는 글의 목적을 달성한다는 문화적

36) 중국인 학습자의 이러한 특성은 김민에 외 3명(2006)과 정다운(2007)의 연구 결과와 비슷하다. 중국인 학습자들은 설명문의 경우 하나의 주제를 가지고 논지를 심화 확대하기보다는 여러 가지 사항에 대해 나열하는 구성을 선호한다고 하였고, 논설문의 경우 결론에서 비논리적인 결론을 내린 경우가 많았다고 하였다.

공감대가 형성된다는 점 때문에 도용과 인용의 의미를 다른 방향으로 접근해야 한다. 중국 학생들의 일반적 쓰기에서 표절, 즉 무단 인용에 대한 인식은 지금도 명확히 정립되지 못한 채 혼재된 양상을 보인다. 따라서 제2언어 쓰기 교육에서 ‘인용 또는 표절’에 대한 인식 태도는 하나의 중요한 문화적 내용으로 구성될 필요가 있음을 확인하였다.³⁷⁾

독자를 설득하기 위한 관습은 필자가 독자에게 갖는 태도는 어조라고 할 수 있다. 한국인 대학생의 글에서 독자를 고려하여 서술한 증거가 드러나지 않는 글은 70%에 해당했으며, 불특정 다수인 대중을 독자로 삼은 경우가 7%, 우리’가 주어가 되는 것은 자신과 비슷한 처지에 놓이거나 독자와의 또래, 동료 학습자와 같은 친밀도가 높은 대상을 독자로 지정했을 가능성이 있다. 이와 같이 친밀도가 높은 독자를 대상으로 하는 글은 23%에서 나타났고, 이러한 글의 대다수가 결론에 이르러서 ‘-노력하라’, ‘-해주고 싶다’ 등의 권계형이나 충고로 마무리를 하고 있다는 점이 특징이다.

반면에 전체 글 중 38%가 자국의 인물을 소개할 때에 ‘중국에서’라는 단서를 붙여서 설명하고 있다. 이것으로 미뤄봤을 때 독자가 한국인이라는 사실을 고려했다는 점을 알 수 있다. 한편으로 독자가 한국인이라고 염두에 두고 글을 작성했으나 중국인 독자라면 누구나 알 수 있는 내용이지만, 한국인 독자들은 그 출처에 대한 정보를 알 수 없는 사례도 있었다.

이와 같이 독자를 설득하기 위한 관습, 즉 독자에 대한 맥락 지식적 측면에서 중국인 학습자들에게 필요한 교육 내용은 자국의 보편적인 지식이 한국인 독자에게는 명확한 정보가 제공되지 않으면 이해가 되지 않는다는 점을 포함해야 한다.

37) 중국의 중등 교육에서는 자국의 유명 작품을 암송, 낭송하는 것이 주요한 교육 내용 중 한 부분을 차지한다. 고전, 시, 산문 등의 작품이 주제로 다루고, 이러한 작품들을 바탕으로 매주 약 한 편씩 작문을 해야 한다. 초·중·고등학교를 막론하고 문장이나 작품을 모두 철저하게 외워야 하는 것인데 그렇게 외운 것을 응용하여 자신의 작문에 반영하고 활용할 줄 알아야 한다(어문과정표준(語文課程標準)참고). 이때 중국에서 교육을 받아 온 학습자들은 누구나 알고 있는 작품의 내용을 인용하여 글을 쓸 때에는 크게 문제가 되지 않을 것이다. 오히려 경전을 인용하여 쓴 글은 좋은 평가를 받는다. 그러나 중국식 쓰기 습관이 한국의 대학에서 쓰기를 수행할 때에 그대로 전이가 된다면 쓰기 윤리 위반이나 표절 등의 문제가 될 소지가 있다.

3) 언어 체계 지식

	형태 · 통사적 지식의 특징
한국인	1) 격식 구어체 2) 발표문 형태로 작성 3) 독자가 ‘교수’라는 것을 인식하고 존대어를 사용
중국인	1) 격식 구어체 2) ‘저, 제’와 같은 존대법 사용 3) 스스로 질문하고 대답하는 문답형태의 구어체 표현이 많음

[표 3-17] 형태 · 통사적 지식의 특징

형태 · 통사적 지식을 보면 [표 3-17]에서와 같이 한국인과 중국인 모두 격식 구어체인 ‘-습니다’를 사용한 비율은 각 7%로 나타난다. 한국인의 경우 발표문 형태로 작성하였기 때문인데, 독자가 ‘교수’라는 것을 인식하고 격식을 갖춘 존대어를 사용한 것으로 보인다. 반면에 중국인의 경우 ‘저, 제’와 같은 존대법을 사용하고 있으며, 스스로 질문을 하고, 그에 대한 대답을 하는 문답 형태의 구어체 표현이 많았다.

	의미 · 어휘적 지식의 특징
한국인	1) 독백체 사용이 많음 2) 직접 인용의 사용이 많음 3) 명언을 즐겨 사용함
중국인	1) 속담 또는 격언을 사용한 글이 많음 2) 시구 또는 경전을 인용하여 글을 씀 3) 문학적 또는 시적 표현을 사용함 4) 의문문을 활용함 5) 관용 표현 또는 비유 표현을 사용함 6) 한자어 사용이 많음

[표 3-18] 어휘 · 어휘적 지식의 특징

의미·어휘적 지식을 보면 [표 3-18]과 같이 한국인의 경우 글에서 자신의 생각을 이야기하는 듯한 독백체의 사용이 많고, 간접 인용보다 직접 인용의 사용이 많았다. 이는 중국인의 글에서는 발견할 수 없는 특징이다.

반면에 중국인의 글에서 발견되는 속담이나 격언을 사용, 시구나 경전을 인용, 문학적 또는 시적 표현을 사용, 의문문을 활용, 관용 표현 또는 비유 표현을 사용, 한자어 사용에 대한 특징은 한국인의 글에서 두드러지게 발견되지 않았다. 다만 한국인의 경우 중국인과 비슷한 형태로 명언을 인용하였으나 그 사용이 중국인의 글보다는 많지 않다.

3.3 한국과 중국의 쓰기 교과서 내용 분석

3.3.1 쓰기 교과서의 분석 기준

교육의 목표와 내용, 교수 학습의 전체적 모습을 규정하는 것은 교육과정의 역할이지만 실제 교육 현장에서는 교육과정이 아닌, 교육과정의 물리적 구현물이라 할 수 있는 교과서가 절대적 위상을 지니고 있다. 교과서는 교육과정의 목적에 따라 교육 현장에서 실현하기 위해 마련된 교재 중 하나라는 개념이지만, 교육 현장에서는 교과서를 중심으로 교수 학습이 이루어지고 평가되는 것이 일반적인 모습이다. 국어과의 경우 다른 교과에 비해 오랜 기간 동안 국정 교과서 체제가 유지되어 왔기에 교육 현장에서 교과서가 지니는 영향력이 보다 강력하게 나타나면서, 교과서가 일종의 정전으로 받아들여지는 풍조마저 형성되었다(이은희, 2011:254). 따라서 이 절에서는 앞 절에서 제시한 분석 기준을 토대로 한국인과 중국인의 쓰기 지식을 살펴보기 위해 양국의 작문 교과서를 중심으로 비교 분석하고자 한다.

I. 분석 대상 교과서

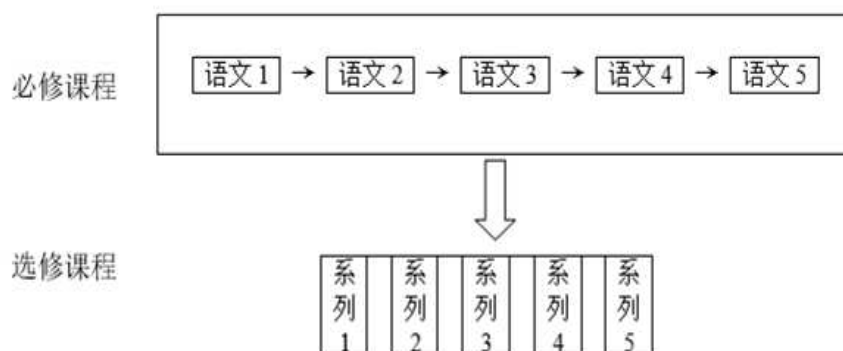
한국의 고등학교 교육과정을 살펴보면 교과는 보통 교과와 전문 교과로 나뉜다. 국어는 보통 교과 영역에 해당하며, 보통 교과는 공통 과목과 선택과목으로 구분한다. 작문의 경우 국어의 일반 선택에 포함된다. 이 장에서 비교 분석할 교과서는 국어의 선택 과목인 『화법과 작문』이다.

출판사	제목	저자 및 출판 연도
미래엔	『화법과 작문』	김동환 외 4, (2016)
천재교육	『화법과 작문』	박영목 외 4, (2016)
지학사	『화법과 작문』	이삼형 외 8, (2016)
비상교육	『화법과 작문』	박영민 외 5, (2016)

[표 3-19] 한국의 고등학교 『화법과 작문』 교과서 종류

고등학교 선택과목인 『화법과 작문』은 2013년 8월에 교육부 검정을 받고,

2014년에 출판되어, 2016년 3쇄본 중 4곳의 출판사에서 출판된 교과서를 선정하였다. 네 개의 교과서는 교육부의 <2009 고등학교 국어과 교육과정> 지침에 따라 집필되었으므로 내용과 구조에는 큰 차이가 없다. 본고에서는 [표 3-19]의 미래엔에서 출판된 『화법과 작문』 교과서를 선정하였다.



[그림 3-1] 중국의 고등학교 어문 교육과정

중국의 고등학교 어문 교육은 필수과정과 선택과정으로 나뉜다. [그림 3-1]의 필수과정은 『语文1~语文5』까지 학습을 하고, 선택 과정은 여러 교과서 중에서 다섯 가지의 교과서(교육과정에 제시된 예, 系列 1: 詩歌與散文, 2: 小說與戲劇, 新聞與傳記, 4: 語言文字應用, 5: 文化論著研讀)를 선택하여 학습하게 된다. 그 중 ‘작문’ 교과는 선택 과정에 해당이 된다.

중국의 고등학교 교재를 살펴보기에 앞서 중국의 영토는 매우 넓고 지역성도 다양하기 때문에 대표 지역과 교과를 선정하는 것은 어려운 일이다. 중국 각 지역에서 사용하는 『语文』 교과서는 人民教育出版社, 江蘇教育出版社, 北京師範大學出版社, 湖北教育出版社 등이 있다. 그 중 인민교육출판사(人民教育出版社)에서 출판된 교과서는 중국의 고등학교에서 80% 정도가 사용하는 교재이다. 따라서 본고에서는 중국의 인민교육출판사에서 출판된 작문 교과서 『文章写作与修改』와 한국의 고등학교 선택과목 교재인 미래엔 출판사의 『화법과 작문』을 비교 분석하고자 한다.

Ⅱ. 분석 기준

가. 외적 체제	(1) 교과서 책제 (2) 교과서 크기와 분량 및 편집
나. 내적 체제	(1) 단원 구성 방식 (2) 글의 유형 (3) 제재의 특성 (4) 학습활동의 내용과 특징

[표 3-20] 한국과 중국의 고등학교 작문 교과서 분석 기준

앞 절에서 한국과 중국의 쓰기 교육 중 ‘쓰기 과정 지식’과 ‘장르 지식’을 교과서에서 분석하고자 함을 밝혔다. 필자는 이 두 가지 지식은 교과서의 일부 내용을 단편적으로 살펴보는 것보다는 교과서를 외적, 내적 측면으로 전체적인 분석을 통해 보다 풍부한 결과를 도출할 수 있다고 판단하였다.

[표 3-20]의 외적 체제에는 교과서 책제와 교과서 크기와 분량 및 편집을 살펴보는 것이다. 책제를 보는 것은 단지 교과서를 한 책으로 개발하였는지, 두 책으로 분책하였는지 파악하는 데 그치는 것이 아니다. 책제는 교과서 개발자의 교육에 대한 관점, 교과서관, 교수 학습관을 반영하는 것은 물론이고, 교과서의 내용과 형식에도 큰 영향을 미치기 때문이다(정혜승, 2011:105). 이것은 교과서 개발자가 국어교육의 성격이나 목표를 어떻게 보느냐에 따라 책제가 상이해질 수 있음을 의미한다. 중국의 작문 교과서가 어떤 책제로 구성되어 있는가를 살펴보는 것은 외형적 특징만 파악하는 데 그치는 것이 아니라, 중국의 국어 교육이 강조하는 바를 이해하는 데에도 기여할 수 있다는 것을 의미한다.

내적 체제는 단원 구성 방식, 글의 유형, 제재의 특성, 학습활동의 내용과 특징에 대해 살펴본다. 단원 구성 방식은 단원을 구성하는 요소와 그 요소들의 배열을 의미한다. 글의 유형과 제재의 특성은 작문 교과서에서 다루는 텍스트의 유형과 제재의 장르와 주제, 작품의 시기 등은 중국 교과서는 물론이

고 작문 교육의 지향점과 문화적 특성을 이해하는 데에 기여할 수 있다는 점에서 의의가 있다. 또한 학습활동의 내용과 특징을 비교함으로써 쓰기 과정에 대한 쓰기 교육의 관점을 살펴볼 수 있는 요소가 된다.

따라서 양국의 작문 교과서를 외적·내적으로 분석하는 것은 자국의 쓰기 교육이 지향하는 바와 문화적 특성을 살펴보는 데 가장 효과적인 방법이라고 할 수 있다. 본 절의 고등학교 작문 교과서의 분석 기준은 외적 체제와 내적 체제로 나누어 검토하고, 다음 절에서 이 내용을 토대로 쓰기 과정 지식과 장르 지식의 내용을 종합 분석한 결과를 제시하고자 한다.

3.3.2 쓰기 교과서의 비교 분석

가. 외적 체제

(1) 교과서 책제

분석 대상인 한국과 중국의 『화법과 작문』과 『写作与修改』교과서는 모두 한 책으로 구성되어 있다. 이러한 한 책 체제는 교과서 안에 제재 글과 그와 관련된 학습활동을 모두 포함하는 형태이다. 하나의 책 안에 제제와 학습활동 등 모든 단원 구성 요소를 포함하고, 학습이 완결되도록 구성하는 책제는 제재 중심의 수업과 통합적인 작문 교육을 지향하는 데 적합하다.

한국의 『화법과 작문』 교과서는 “초·중·고 공통 국어의 듣기·말하기 영역과 쓰기 영역을 심화 확장한 과목으로 다양한 주제 및 유형의 담화와 글을 수용·생산하는 활동을 통해 능동적이고 효과적으로 소통하는 능력을 기르고 바람직한 의사소통의 태도를 함양하는 데 목적이 있음”을 밝히고 있다. 즉, 한국의 화법과 작문 교과서에는 듣기·말하기·쓰기의 기능 활동을 통합적으로 수행하는 활동이 강조되어 있다는 것을 알 수 있다.

반면에 중국의 『写作与修改』은 전체적인 쓰기 과정을 중점적으로 다루며 다른 언어 영역 기능에 대한 통합적인 관점을 취하고 있지 않다. 다만 각 장마다 읽기 텍스트가 제시되는데 읽기와 쓰기의 기능을 통합하였다고 볼 수 있다. 이는 중국의 어문(국어) 교과서와 구성 형태가 같다. 인민교육출판사에서 출판된 어문 교과서는 총5권으로 분권되어 있으며 읽기 텍스트를 통해 학습 활동으로 연계한다. 작문 교과서 역시 글을 쓰는 일련의 과정을 모범 텍

스트를 제시하여 학습 과정으로 이어나가고 있다.

(2) 교과서 크기와 분량 및 편집

한국의 『화법과 작문』은 총301쪽(부록 제외)이며 장수가 많은 편이다. 본문에는 좌측에 중요한 내용을 강조하는 메모 형식의 삽화가 많은 편이며 학생들이 자신의 생각을 쓸 수 있는 정도의 여백이 있다. 또한 내용 곳곳에 사진이나 내용을 요약한 도식이 풍부하게 들어가 있다.

중국의 『写作与修改』은 총92쪽으로 한국의 작문 교과서에 비해 장수가 적은 편이다. 중국의 고등학교 작문 교과서는 초등학교나 중학교의 교재에 비해 삽화나 사진을 거의 실지 않고 있다. 대부분 줄글로 된 읽기 텍스트 위주이며 차분한 느낌의 톤을 유지하고 있다.

나. 내적 체제

(1) 단원 구성 방식

『화법과 작문』, 미래엔(2016)	『写作与修改』, 인민교육출판사(2009)
I 표현과 소통 1. 표현과 사회생활 2. 표현과 사고 과정	第一章 작문의 다양성과 독특함 第一节 자기 자신의 개성 표현 第二节 연상과 상상 第三节 배움의 교류
II. 정보 전달을 위한 화법과 작문 1. 정보 전달의 원리 2. 정보 전달을 위한 화법의 과정과 실제 3. 정보 전달을 위한 작문의 과정과 실제 (1) 설명문 (2) 기사문 (3) 보고문	第二章 재료의 사용과 처리 第一节 재료와 작문 내용 第二节 재료의 유기적인 전환 第三节 재료의 압축과 확장
III. 설득을 위한 화법과 작문 1. 설득의 원리 2. 설득을 위한 화법의 과정과 실제 3. 설득을 위한 작문의 과정과 실제 (1) 논설문	第三章 지식의 심화와 문장의 이름 第一节 마음을 사로잡는 법 第二节 이성 사유의 심화 第三节 창의적인 의지 기르기
	第四章 문장의 수정과 완성 第一节 전체의 조정

『화법과 작문』, 미래엔	『写作与修改』, 인민교육출판사
생각 열기 및 학습 목표 제시 ↓ 글에 대한 설명 ↓ 학습활동 ↓ 대단원 통합 활동 1 ↓ 대단원 통합 활동 2 ↓ 대단원 마무리	話題探究 (화제 탐구) ↓ 知識導引(지식의 안내) ↓ 例文借鑒(모범 예문) 例文1 예문 1 ↓ 例文2 예문 2 ↓ 例文3 예문 3 ↓ 寫作實踐 (작문 실천하기(연습))

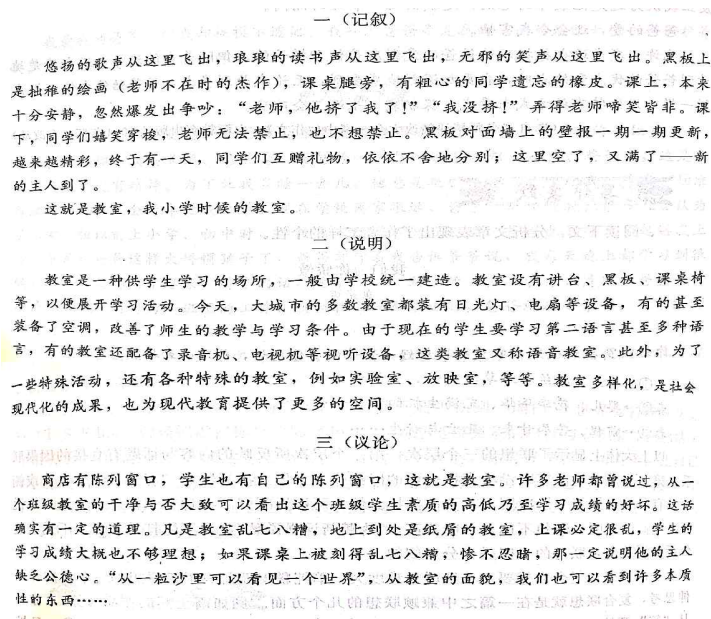
[표 3-22] 한국과 중국의 고등학교 작문 교과서 단위 구성 체제

단원의 구성 체제를 살펴보면 [표 3-22]와 같이 한국은 각 단위마다 생각 열기 및 학습 목표를 제시하고 작문할 글의 유형에 대한 개념과 설명, 전략을 제시한다. 학습활동은 보통 3~4단계로 이루어지는 데 바로 글을 쓰는 것이 아니라 글의 유형에 따라 글의 내용을 구성하고, 주제를 결정하고, 앞의 내용을 바탕으로 한 편의 글을 완성하는 단계로 이루어져있다.

중국은 1장부터 4장까지 모든 장이 ‘화제 탐구 → 지식 안내 → 모범 예문 제시 → 내용에 대한 질문을 하는 활동’으로 구성되어 있다. ‘話題探究(화제 탐구)’는 단원의 도입에 해당하며 간단한 질문이나 짧은 글, 사진을 통해 학습자의 배경 지식을 활성화하는 역할을 한다. ‘知識導引(지식 안내)’는 앞서 제시한 짧은 물음에 대한 내용을 설명하는 단계로 1~2쪽 분량의 읽기 자료가 제시되어 있다. ‘例文借鑒(모범 예문)’은 총3개의 텍스트가 제시되며 읽을 거리가 풍부하게 제시되어 있다. 마지막으로 ‘寫作實踐(작문 실천하기)’는 학습활동에 해당되는 부분인데 주로 질문 위주로 구성되어 있다.

(2) 글의 유형

한국의 『화법과 작문』 교과서에서 다루는 글의 유형을 살펴보면 설명문, 기사문, 보고문, 논설문, 비평문, 건의문, 광고문, 수필, 감상문, 회고문, 자기 소개서가 있다. 교육부 국어과 교육과정의 학습 요소를 참고하면 정보를 전달하는 글쓰기(정보의 선별과 조직), 작문의 맥락(주제, 목적, 독자, 매체, 필자의 입장, 글의 유형), 소개하는 글쓰기, 보고하는 글쓰기(결과와 절차), 설득하는 글쓰기(논거, 설득 전략), 비평하는 글쓰기, 건의하는 글쓰기, 친구 표현의 글쓰기, 정서를 표현하는 글쓰기(필자의 진정성), 성찰하는 글쓰기를 연습한다고 제시되어 있다. 교육부의 교육 지침이 교재 내에 잘 반영되어 있음을 볼 수 있다.



[그림 3-2] 중국의 『写作与修改』에 제시된 글의 유형

중국 작문 교재의 내용은 [그림 3-2]와 같이 記敘(서술문), 說明(설명문), 議論(의론문, 토론문)을 위주로 구성되어 있다. 이 교과서에서 다루는 글의 유형이 3가지인 것은 머리말을 참고할 수 있다.³⁹⁾ “이 책은『语文』필수 과

39) [그림 3-2] 내용의 해석은 아래와 같다.

1. 기서

노랫소리가 은은하게 이곳에서 나오고, 낭랑하게 책 읽는 소리가 나고, 순진무구한 웃음소리가 이곳에서 나온다. 칠판에는 서툰고 어린 그림(선생님이 안 계실 때의 걸작), 책상다리 옆에는 조심하지 않은 학우가 잊어버린 지우개가 있다. 조용한 수업 시간에 갑자기 싸움이 벌어졌

목과 연계하였으며, 중복이 되는 것은 피하며 필수 과목의 다음 단계를 위한 것이다. 쓰기에 대한 흥미와 특기를 갖춘 학생들에게 창작의 새로운 지평을 열어 주고, 동시에 가오카오(高考)를 보는 학생들에게 작문에 대해 발전할 수 있는 공간을 마련하였다.⁴⁰⁾”라고 서술하고 있다. 이것은 가오카오의 작문 문항이 영향이 미친 것으로 보이는데, 이전의 작문 문제는 간단한 소재를 주고 이에 대한 자신의 경험이나 감상을 쓸 것을 요구했다면, 요즘에는 중국의 고전이나 사회적 변화와 관련된 주제에 대한 자신의 견해를 쓸 것을 요구한다. 그러한 이유로 작문 교과서에서는 의론문을 중심으로 글의 유형을 연습하도록 교육 내용이 구성된 것으로 보인다.

중국의 의론문은 한국의 논설문으로 이해할 수 있다. 중국의 의론문과 한국의 논설문은 자신의 주장을 논리적인 방법을 통해 펼치는 ‘논설 텍스트’라는 점에서 기본 개념과 작문 방법이 비슷한 부분이 많지만, 중국의 의론문은 ‘사실을 바탕으로 원칙을 거론하며 작가의 관점과 주장을 직접적으로 표현하

다. “선생님. 재가 나를 비틀었어요!” “나는 비틀지 않았어요!” 라고 해서 선생님이 웃게 만들었다. 수업시간에 급우들이 시시덕거리지만 선생님은 금지할 수도 없고 금지할 생각이 없었다. 칠판 맞은편 벽에 있는 벽보가 한 주 한 주 바뀔수록 멋지게 변하더니, 마침내 어느 날, 학우들은 서로 선물을 주고 아쉬워하며 헤어졌다; 이곳은 비었고, 또 새 주인들로 가득 찼다. 이곳은 바로 교실, 저의 초등학교 시절의 교실이다.

2. 설명

교실은 학생들이 공부할 수 있는 장소로서 일반적으로 학교에 짓는다. 교실에는 학습활동을 할 수 있도록 교단, 칠판, 책상과 의자 등이 있다. 오늘날, 대도시의 대부분의 교실은 형광등, 선풍기 등의 설비를 갖추고 있고, 교사와 학생의 교수 학습 조건을 개선하기 위해 에어컨까지 설치한 곳이 있다. 현재의 학생들은 제2언어 심지어는 여러 언어를 배워야 하기 때문에, 어떤 교실은 녹음기나 텔레비전과 같은 시청각 설비를 갖추고 있는데, 이러한 교실은 시청각 교실이라고도 불린다. 이 외에도, 몇몇 특별한 활동을 위해 실험실, 상영실, 등등 다양한 교실이 있다. 교실의 다양화는 사회 현대화의 성과이며 현대 교육을 위한 더 많은 공간을 제공한다,

3. 의론

상점에 진열창이 있듯이, 학생도 자신의 진열창이 있는데, 이것은 즉 교실이다. 많은 교사들이 교실의 청결함을 보면 대체로 이 교실의 학생 자질 내지는 학업 성적의 좋고 나쁨을 알 수 있다고 말한 적이 있다. 이 말은 확실히 일리가 있다. 교실은 엉망진창이고, 땅바닥 여기저기에 종이 부스러기가 널려 있는 교실은 수업이 반드시 매우 어지럽고, 학생들의 학업 성적도 대체로 이상적이지 못할 것이다; 만약 책상 위에 정성없게 낙서가 새겨있다면, 그의 주인은 도덕성이 부족하다는 것을 나타내는 것이다. “한 알의 모래에서 하나의 세계를 볼 수 있다” 교실의 모습으로부터, 우리도 사물의 본질적인 것을 볼 수 있다.

40)《文章寫作與修改》是在新課標精神的指導下編寫出來的，是為高中生提供的語文選修課中的一種。本書內容共分4章，每章3節，總共12節，涉及個性化寫作、材料的使用、認識的深化以及文章修改四個方面的問題。本書既注意了與必修課的銜接，又避免了與必修課內容的重複，是在必修基礎上的提升，為具有寫作興趣和特長的高中生開辟的寫作新天地，同時也為高中生參加高考提供了必要的發展空間。

는 일반적인 문제'라고 볼 수 있다.

논설문에 대한 차이는 교과서에서도 나타난다. 한국의 작문 교과서는 설득하는 담화에 대해 논거가 되는 자료의 출처가 분명하고 내용이 신뢰할 만하지, 주장하는 내용이 이치에 맞고 논거로부터 주장을 이끌어 내는 과정이 옳은지, 주장하는 관점이 특정 입장에 치우치지 않고 공정한지 등에 따라 평가하며 비판적으로 받아들여야 한다고 다룬다. 반면에 중국의 작문 교과서에는 학습자의 생각을 그대로 드러내어 말하거나 쓰는 연습 활동이 많다는 점에서 설득하는 담화에 있어 전략이나 기술보다는 자기 표현에 대해 초점을 둔다.

조인옥(2017)에 따르면 중국의 의론문은 “글의 형식이나 논증 과정보다는 자신의 주장을 강하고 이성적으로 설득하는가가 가장 중요하다”고 밝혔다. 한국의 논설문은 다른 사람을 설득하는 데에 있어 단순히 자신의 주장만 내세우는 데에서 끝나지 않음을 강조하며, 자신의 주장을 정립한 후에 그에 대한 반론에 대해 미리 조사를 하고, 상대방의 주장이 갖는 논리적 오류나 허점을 중심으로 상대방보다 자신의 논리가 우위에 있음 증명하는 전략에 대해 다룬다. 다시 말하면 중국의 의론문의 자신의 주장과 상대방의 주장이 선명하게 구별할 수 있도록 나타내는 것이 중요한 반면 한국은 자신의 주장을 정립한 후에 반박 가능까지 포함하여 나타낸다는 데에서 차이가 있다.

(3) 제재의 특성

교과서에서 제재는 단순한 학습 소재 이상의 의미를 지닌다. 제재는 학습 목표를 성취하는 데 기여해야 할 뿐만 아니라 학생들의 정서적 고양과 인성 계발 및 심미적 성장에도 역할을 해야 하기 때문이다(정혜승, 2015:58). 문화를 창조하고 발전시키는 데 제재가 필수적인 기능을 수행하는 만큼 교과서에서 제재는 매우 높은 위상을 갖는다.

양국 교과서의 제시된 제재의 첫 번째 특징은 모범 글의 유형과 인물에 대한 텍스트 유형의 차이이다. 한국 교과서에는 교재 제작자가 집필한 내용이나 국내 유명인(반기문, 김연아 등)의 연설문 등의 글을 주로 제시하여 다른 나라의 인물이나 소설 등의 텍스트는 거의 다루지 않고 있다. 반면 중국의 교과서에서는 세계의 다양한 나라의 텍스트를 다루고 있으며, 소설이나 편지 글

과 같이 다양한 소재의 글을 유명인, 유명 작가의 글이 읽기 텍스트로 제시되어 있다. 다만 어문 교과서의 경우에는 자국의 고전 작품 비중이 높은 편이다. 백순철·이창희(2013)에서 제시한 바와 같이 고전 문학에 대한 강조는 중국의 국어 교육이 자국의 역사 및 문화와 자국어에 대한 자긍심을 갖게 하는데 큰 관심을 두고 있음을 보여준다.

둘째, 표현의 윤리에 대한 내용이다. 한국은 교육과정이 개편됨에 따라 글쓰기 윤리에 대한 내용을 중요하게 다루고 있다. 본고에서 분석 교재로 선정한 미래엔 출판사 교재 외에도 다른 출판사의 교재도 글쓰기 표현의 윤리에 대해 다루고 있다. 표절에 대한 개념과 기준을 제시하고 있기 때문에 한국어를 모국어로 하는 학습자가 대학에 입학했을 때 학문 목적의 쓰기에 있어 글쓰기 윤리에 대한 낯섦이 적을 것이라고 예상된다. 반면에 중국의 작문 교과서와 어문 교과서에는 글쓰기 윤리에 대한 내용은 아직 다루고 있지 않다. 중국의 고등학교 어문 교육과정 기준은 2003년에 개정된 이후에 아직까지 개정되지 않았기 때문에 글쓰기 윤리에 대한 내용이 미흡한 것으로 파악된다.⁴¹⁾

셋째, 중국 작문 교과서 4장 3절에 제시된 언어의 연마 부분을 보면 ‘언어 표현’ 즉, 수사학적 관점이 한국과 중국이 서로 다르다는 것을 알 수 있다. 중국 문학의 표현 수단인 한자(漢字)는 상형문자이며 표의문자이다. 한자는 형(形), 음(音), 의(義) 삼요소로 이루어져 있다. 한문은 기본적으로 단음절이고 고립어라는 특징을 지닌다. 이러한 특징 때문에 중국에서는 듣기 좋고 보기 좋게 문장을 구성하려는 심미적 관념이 생기게 되었다. 중국인들은 예로부터 ‘문(文)’자의 의미를 ‘사물이 서로 섞여 있는 것’(『周易·繫辭傳』) 또는 ‘교차하는 획’(『說文解字』)이라고 풀이하였다. 뿐만 아니라 ‘문장’ 역시 ‘비단에 놓은 수처럼 여러 글자를 아름답게 조합한 것’(『釋名』)이라고 인식하였다. 유가의 창시자인 공자도 “말을 하더라도 꾸미지 않는다면 멀리 전해질 수 없다(言之無文, 行而不遠).”(『左傳·襄公』)고 하여, 의미의 전달을 위해

41) 양국의 고등학교 작문 교과서 외에 고등학교 국어(어문)교과서에서 쓰기 윤리 지식에 대해 검토하였다. 한국은 교육과정이 개편됨에 따라 글쓰기 윤리와 표절에 대한 개념과 기준에 대한 내용을 중요하게 다루고 있는 반면에 중국의 어문과 작문 교과서에서는 쓰기 윤리에 대한 내용을 다루지 않는다.

서는 아름답게 꾸미는 수사[文]가 필요하다고 하였다.

따라서 중국문학은 내용 면에서 공용주의 내지 현실주의를 추구하는 것과 별개로, 형식면에서는 유미주의로 나아가려는 심미적 경향을 지닐 수밖에 없었다(송영정·제해성, 2015:146). 한국어와는 달리 중국어에서 작문을 하는 데에 있어 문장 표현은 중국인들은 심미적 경향에 공을 들이는 것을 알 수 있다(김대환, 2003).

중국의 대입 시험인 가오카오(高考)의 작문 평가 기준⁴²⁾에서도 팔고문(八股文)의 표현,⁴³⁾ 즉 형식적 미가 강조된다. 대학 입시 작문은 논리 못지않게 표현이 매우 중요하며 평가 기준과 배점에서 표현력 부분이 상당히 들어간다. 표현과 관련된 평가 기준은 “감정진실도, 언어 유창도, 이미지를 많이 활용, 다양한 표현으로 문장에 변화를 줌, 수사법을 잘 씀, 개성적인 문장”으로 모두 6개 항목이다. 가오카오의 작문 평가 기준과 같이 실제 교과서의 내용에도 이미지를 활용하는 표현 방법이나 수사법을 사용하는 표현들이 주를 이루고 있다.

이와 같은 평가 맥락으로 조인옥(2014)의 연구에서는 예술수사는 결코 논리에 위배되는 것이 아니라는 주장은 논리적인 글에 예술수사가 사용될 수 있다는 중국 학계의 입장을 분명히 보여준다고 하였다. 기본적으로 한국어 작문에서도 예술수사를 논설 텍스트에 사용할 수 있겠지만 논설 텍스트 평가 항목에서 예술수사를 긍정적으로 평가하는 쪽은 중국이고, 한국은 논리 자체에 더 주목한다. 중국어 작문에 나타나는 비유나 반어 등의 수사 기법은 설

42) 가오카오의 어문 과목에 대한 배점은 총 750점이다. 그 중 작문 문제의 배점은 50-60점인데 보기에 따라선 큰 비중이 아닐 수도 있다. 그러나 중국 교육당국은 작문 항목에 대한 주목도가 매우 높다. 작문 항목을 만점을 받는 경우 다른 과목의 성적과 무관하게 본인이 원하는 대학에 진학할 기회가 주어지기 때문이다. 이는 사회 전반에 대한 높은 이해도와 창의적인 사고를 다른 무엇보다 높이 평가하고 있음을 보여준다(중국, 대입시험 망국론의 ‘숨구멍 작문’, 양정대 특파원).

43) 많은 학자들은 중국인 학습자가 글을 쓰는 데에 있어 팔고문의 영향이 아직까지 남아있다고 주장하고 있다. 팔고문이란 “제예·시문이라고도 하는데, 문체에 고정된 격식이 있어서 파제(제목의 뜻이나 의미를 설명)·승제(제목의 부연 설명)·기강·입수(본론으로 들어가는 부분)·기고·중고(본론의 핵심을 논술)·후고(미진한 부분을 보충)·속고(결론 부분)의 8부분으로 이루어진다. ‘고’란 대우로 글을 짓는 것을 가리킨다. 기고에서 속고까지 각각의 고는 모두 2단락으로 대우를 이루는데, 4고에 모두 8개의 단이 있어 ‘8고’라고 부른다. 팔고문의 제재는 모두 ‘4서’에서 따온 것인데, 수험생들은 반드시 주희(朱熹)의 주(注)에 입각하여 논설을 해야 하며 자유롭게 써낼 수 없었다. 명·청대에 팔고문은 독서인들의 필수과목이었으나, 1905년 과거제도의 폐지와 함께 없어졌다”(daum 사전 참조).

특하는 글의 성격과는 상관없이 항상 쓸 수 있는 표현이다. 이 외에도 중국 문장에서 자주 보이는 속담, 격언, 시구, 경전의 문구를 인용하는 관습과 한 문장이 한 단락으로 구성되는 과도단락도 중국어 작문의 특성이라고 할 수 있다. 하지만 중국인 학습자가 대학에서 필요한 쓰기를 할 때에 중국어 작문의 특성이 드러나는 글을 썼다고 가정한다면 한국인 교수자에게는 좋은 쓰기라는 평가를 받지 못할 수 있다.

(4) 학습활동의 내용과 특징

텍스트 유형	학습활동
설명문	계획하기 - 조직하기 - 표현하기와 평가하기
기사문	기사문의 구성 요소 - 취재 자료의 활용 - 내용의 체계성 · 표현의 간결성
보고문	보고문의 구성 - 자료 조사 - 표현하기, 고쳐쓰기
논설문	논설문의 내용 구성 - 주장 논거 관점의 타당성 - 표현하기 고쳐쓰기
비평문	계획하기 - 자료 수집과 논거 - 표현하기
건의문	건의문의 내용 구성 - 건의문의 주제 - 주장의 타당성 및 예상 독자 - 표현하기 평가하기
광고문	광고문의 발상 및 표현 - 광고문의 목적과 전략 - 광고문의 비판적 수용
수필	수필의 성격 - 감상문의 성격 - 감상문 수필 쓰기
회고문	회고문의 성격 - 회고문 작성 절차 - 회고문의 가치
자기소개서	자기소개서 양식 - 자기소개서 검토 - 진학용 자기소개서 작성 - 취업용 자기소개서 작성

[표 3-23] 한국의 『화법과 작문』 학습활동 유형

아래의 광고 문구를 보고 어떤 생각이 드는 지 자유롭게 이야기해 보시오.

1. <중국의 신문>, 생활에서 정말 중요한가?,
 2. 人头马(레미마틴)에서 좋은 일이 자연스럽게 온다고 생각하는가?
 3. 당신이 하고 싶은 말과, 당신이 듣고 싶은 말에 대해서(CCTV 일부 농촌 칼럼 광고)
 4. “캐시미어 스웨터, 세계를 따뜻하게.” (교과서 1장의 1절)
-

[표 3-24] 중국의 『写作与修改』 학습활동 유형

한국은 [표 3-23]에서와 같이 설명하는 글과 설득하는 글, 실용적인 성격을 지닌 글을 세 개의 소단원이 끝날 때마다 대단원 통합 활동이 제시되어 있다. 대단원 통합 활동은 총 3단계로, 1단계 전략 점검하기 - 2단계 직접 해 보기 - 3단계 고쳐 쓰고 평가하기로 구분된다. 앞서 소단원의 학습활동보다 좀 더 긴 호흡의 글을 연습할 수 있도록 되어 있다. 대단원의 마무리는 글의 유형에 따른 개념과 특징을 요약하여, 중요한 어휘는 빈칸 채우기와 같은 퀴즈 형태로 제시되어 있다. 반면 중국 교과서의 경우 장의 소단원이 끝날 때마다 학습활동이 제시되어 있는데 총 12개를 연습하게 된다. 위의 [표 3-24]의 학습활동을 참고하면, 모범글이라고 할 수 있는 예시 글을 3편을 읽고, 몇 가지 짧은 질문들을 통해 그 내용을 연습하는 것이다.

3.3.3 쓰기 교과서 내용의 분석 결과 및 논의

앞 절에서는 한국과 중국 고등학교 작문 교과서를 교과서가 지어진 형태에 따라 외적·내적 내용을 비교하였다. 본 절에서는 이 내용을 토대로 쓰기 지식 중 ‘쓰기 과정 지식’과 ‘장르 지식’의 분석에 초점을 두고 분석 결과를 도출하고자 한다. 쓰기 과정 지식은 교과서에서 쓰기 과정 지식이 구현되는 방식과 쓰기 과정 지식에 대한 학습 활동 양상을 살펴보는 것이고, 장르 지식은 한국과 중국의 작문 교과서에서 다루는 텍스트 유형과 텍스트 유형의 특징에 대한 비교 분석이다.

두 교과서에서 다루는 쓰기 과정 지식을 살펴본 결과는 다음과 같다. 한국의 학습활동에서는 설명하는 글, 설득하는 글, 실용적인 성격을 지닌 글의 소

단원이 끝날 때마다 대단원 통합 활동이 제시되어 있었다. 대단원에서는 텍스트의 유형에 따른 개념과 특징을 요약하는 식의 활동이 제시되어 있기 때문에 텍스트 유형에 따라 그 특성을 습득하기에 용이해 보였다.

중국은 교과서 한 권의 내용이 ‘쓰기의 과정’을 단계별로 상세히 다루고 있다는 특징이 있다. 쓰기 과정은 총4장이며, 그 내용은 “1장 다양한 텍스트 유형에 대한 안내, 2장 자료의 사용 방법, 3장 문장을 쓰는 방법, 4장 문장을 수정하고 완성하는 단계”로 쓰기 과정이 4단계로 짜여 있다. 또한 각 장별로 제시된 학습활동에는 주어진 주제와 그와 관련된 질문, 읽기 자료를 통해 쓰기 연습을 한다. 그렇지만 필자가 스스로 주제에 대한 자료(재료)를 찾고, 해석과 분석을 하는 학문 목적 쓰기의 핵심이 되는 연습활동은 아니다.

이러한 차이는 중국인 학습자가 중국의 중등교육에서 쓰기 과정에 대한 지식을 이미 학습했으나 한국의 대학으로 진학한 경우 대학에서 필요한 쓰기 과정에 대한 지식은 낫설 수밖에 없다. 리포트를 쓴다고 가정했을 때 학습자 스스로 주제에 맞는 자료를 찾아서 활용하고, 자료에 대한 해석, 내용을 조직하고 표현하는 단계에 대한 쓰기 과정적 지식을 고려할 필요가 있다. 따라서 대학에서 쓰기 교육 내용을 선정함에 있어 이와 같은 차이를 인식할 수 있도록 구성하고, 교수자와 학습자 모두 쓰기 과정에 대한 훈련이 강화될 필요가 있음을 보여주었다.

그 다음으로 장르 지식의 분석 결과이다. 한국 교과서는 논설문, 설명문뿐만 아니라 감상문, 수필, 회고문, 자기소개서 등 다양한 텍스트 유형을 다룬다. 반면에 중국의 작문 교과서에서 다루는 글의 유형은 ‘의론문, 설명문, 기서문’으로 한정되어 있으며, 특히 ‘의론문’에 초점을 두고 있다. 그 이유는 가오카오(高考)의 어문(語文)과목 중 작문 항목에 대한 영향이 있기 때문이다.⁴⁴⁾ 가오카오의 작문 주제는 매년 중국사회의 커다란 관심사가 되어 왔다. 이전의 작문 문제는 간단한 소재를 주고 이에 대한 자신의 경험이나 감상을 쓸 것을 요구했다면, 요즘에는 중국의 고전이나 사회적 변화와 관련된 주제에 대한 자신의 견해를 쓸 것을 요구한다. 그렇기 때문에 의론문 중심의 글의 유형을 연습할 수 있게 마련되어 있는 것이다.

44) 한국의 대학수학능력시험 중 언어영역에는 논술 문제가 없지만, 중국의 가오카오(高考)의 어문 과목에는 작문 시험이 있다.

이러하듯 중국의 작문 교육에서 강조하는 텍스트의 유형 중 하나인 의론문은 한국의 논설문과 비교를 할 수 있는데, 둘의 차이에 대해서는 앞 절 (2)글의 유형의 내용을 참고할 수 있다. 결국 중국인 학습자는 한국의 대학에서 논술 텍스트의 종류인 학문적 쓰기를 할 때에는 한국의 논설 텍스트의 개념과 특징을 중국에서 학습해온 내용을 비교하여 명확하게 인식할 필요가 있다. 개념과 인식의 전환 교육과 함께 나아가 구체적인 한국 논설 텍스트 작문 교육 방법을 제시할 필요가 있다.

장르 지식에 대한 양국의 교육 내용을 좀 더 면밀히 살펴보면, 선택과정 교과서인 작문 교과서뿐만 아니라 고등학교의 학생 모두가 학습하는 국어(어문) 교과서의 읽기 텍스트를 참고할 수 있다. 한국의 고등학교 국어 교과서는 2009 교육과정을 토대로 2016년에 출판된 비상교육의 『국어1』, 『국어2』⁴⁵⁾에 수록된 읽기 텍스트를 [표 3-25], [표 3-26]과 같이 수집하였고, 중국은 2003에 설계된 교육과정을 토대로 2009년 〈北京大學中文系語文教育研究所編著〉에서 출판된 『语文1』~『语文5』의 읽기 텍스트를 분석하였다. 덧붙여 형재연(2018)에서는 중국의 초등학교와 중학교 과정인 〈어문과정표준〉에 제시된 〈부록〉의 읽기 텍스트 목록과 고등학교의 어문 교과서인 『语文1』~『语文5』⁴⁶⁾와 〈보통고등학교어문교육과정표준〉의 〈부록〉의 읽기 텍스트 목록을 분석하였다.

그 결과 [표3-27] 『语文1』~『语文5』의 읽기 텍스트 목록에서 나타나는 바와 같이 읽기 텍스트의 대부분은 중국 즉 자국의 고전 시가, 산문, 시 등이 주를 이루고 있었다. 중국 어문 교과서의 읽기 제재들은 문화적 전통에 대한 인식과 그것을 고전 텍스트로 반영해내는 정도가 매우 강하며, 교과서에 제시된 문화적 함의가 큰 텍스트를 암송하고 강독하는 통로로 인식하고 있다. 또한 어문 교과서에 실린 작품들은 대부분 경전으로 불리는 작품들을 신고 있는데 이러한 경전에 대한 해석은 이미 고정화되어 있기 때문에 학생들이 자신의 방식대로 재해석을 하는 것은 어렵다. 결국 학습자는 중국의 자국 문학 작품에 대한 인식이 강하며, 비문학적 글보다는 문학적 글에 대한 지식을 가지고 있다는 것으로 파악된다. 한국의 국어 교과서는 독서, 문법, 문학, 화법,

45) 우한용 외 7(2016), 『국어 I, II』, 비상교육

46) 北京大學中文系語文教育研究所編著, 『语文1』~『语文5』, 人民教育出版社, 2009.

독서 등 각 영역의 읽기 자료가 제시되어 있다. 중국의 어문 교과서와 마찬가지로 한국의 작가와 소설, 시와 같은 문학 작품이 제시되어 있다. 다만 중국의 어문 교과의 경우 문학 작품에 대한 비중이 높은 반면 한국은 언어 영역별로 다양한 텍스트 자료를 다루고 있다.

단원	국어 1(2016) 비상교육	장르
1	독서의 목적과 방법	설명
	벼락치기의 마술	설명
	묵언의 바다	수필
	미완성의 걸작 초상화	칼럼
2	음운과 음운체계	설명
	어휘의 체계와 양상	설명
	지나친 외래어 사용의 결과는?	설득
3	시조 세 편	시조
	겨울 나들이	소설
	안티'의 의미와 사회적 역할	설득
	골목길 가게 아저씨	수필
4	한글 맞춤법의 원리	설명
	차별의 언어, 조화의 언어	설명
	날아라 병아리	드라마 대본
	한가지-개인과 집단주의 사이에 있는 것	설득
5	글쓰기란 무엇인가	설명
	공유지의 비극	설득
	자연에서 배운 생체 모방 공학	설명
	나무에 대한 예의	칼럼
6	우리가 물이 되어	시
	메밀꽃 필 무렵	소설
	봉산 탈춤	소설
	하나의 풍경	수필
	문학은 무엇을 할 수 있는가	칼럼

[표 3-25] 한국의 고등학교 『국어1』 텍스트 목록

단원	국어2 (2016) 비상교육	장르
1	세대에 따른 독서 문화	설명
	다문화 사회를 향한 준비	설명
	먹기를 거부하는 진짜 이유	설명
2	땅끝	소설
	허생전	소설
	무소유	소설
3	우리말의 역사	설명
	우리글의 탄생	설명
	올바른 문장, 효과적인 담화	설명
4	일광 절약 시간제를 도입하자	설득
	꿈의 전략을 세워라	설득
5	제망매가	고전
	청산별곡	고전
	관동별곡	고전
	봄봄	소설
6	시각의 속도	설명
	신문과 텔레비전 짚어보기	설명
	인터넷 글쓰기, 어떻게 해야 할까?	설득

[표 3-26] 한국의 고등학교 『국어2』 텍스트 목록

『어문 필수1』	43. 〈登高〉, 杜甫
1. 〈沁園春 長沙〉, 毛澤東	44. 〈琵琶行〉, 白居易
2. 〈雨巷〉, 戴望舒	45. 〈錦瑟〉, 李商隱
3. 〈再別康橋〉, 徐志摩	46. 〈馬嵬 (其二)〉, 李商隱
4. 〈大堰河—我的保姆〉, 艾青	47. 〈寡人之於國也〉, 『孟子』
5. 〈燭之武退秦師〉, 『左傳』	48. 〈勸學〉, 『荀子』
6. 〈荊軻刺秦王〉, 『戰國策』	49. 〈過秦論〉, 賈誼
7. 〈鴻門宴〉, 司馬遷	50. 〈師說〉, 韓愈
8. 〈記念劉和珍君〉, 魯迅	51. 〈動物遊戲之迷〉, 周立明
9. 〈小狗包弟〉, 巴金	52. 〈宇宙的邊疆〉, 卡爾·薩根
10. 〈記梁任公先生的一次演講〉, 梁實秋	53. 〈一名物理學家的教育歷程〉, 加來道雄

11. 〈別了,“不列顛尼亞”〉,周婷 楊興 12. 〈奧斯維辛沒有什麼新聞〉,羅森塔爾 13. 〈包身工〉,夏衍 14. 〈飛向太空的航程〉,賈永 曹智,白瑞雪 15. 〈寫觸動心靈的人和事〉 16. 〈記敘要選好角度〉 17. 〈寫人要凸顯個性〉 18. 〈寫事要有點波瀾〉 19. 〈優美的漢字〉 20. 〈奇妙的對聯〉	『어문 필수4』 54. 〈竇娥冤〉,關漢卿 55. 〈雷雨〉,曹禺 56. 〈哈姆萊特〉,莎士比亞 57. 〈望海潮〉,柳永 58. 〈雨霖鈴〉,柳永 59. 〈念奴嬌,赤壁懷古〉,蘇軾 60. 〈定風波〉,蘇軾 61. 〈水龍吟 登建康賞心亭〉,辛棄疾 62. 〈永遇樂京口北固亭懷古〉,辛棄疾 63. 〈醉花陰〉,李清照 64. 〈聲聲慢〉,李清照 65. 〈拿來主義〉,魯迅 66. 〈父母與孩子之間的愛〉,弗羅姆 67. 〈熱愛生命〉,蒙田 68. 〈人是會思考的蘆葦〉,帕斯卡爾 69. 〈信條〉,富爾格姆 70. 〈廉頗藺相如列傳〉,司馬遷 71. 〈蘇武傳〉,班固 72. 〈張衡傳〉,範曄
『어문 필수2』 21. 〈荷塘月色〉,朱自清 22. 〈故都的秋〉,鬱達夫 23. 〈囚綠記〉,陸蠡 24. 〈氓〉,『詩經』 25. 〈采薇〉,『詩經』 26. 〈離騷〉,屈原 27. 〈孔雀東南飛〉,並序 28. 〈涉江采芙蓉〉,『古詩十九首』 29. 〈短歌行〉,曹操 30. 〈歸園田居(其一)〉,陶淵明 31. 〈蘭亭集序〉,王羲之 32. 〈赤壁賦〉,蘇軾 33. 〈遊褒禪山記〉,王安石 34. 〈就任北京大學校長之演說〉,蔡元培 35. 〈我有一個夢想〉,馬丁·路德·金 36. 〈在馬克思墓前的講話〉,恩格斯	『어문 필수5』 73. 〈林教頭風雪山神廟〉,施耐庵 74. 〈裝在套子裏的人〉,契訶夫 75. 〈邊城〉,沈從文 76. 〈歸去來兮辭〉,陶淵明 77. 〈滕王閣序〉,王勃 78. 〈逍遙遊〉,莊周 79. 〈陳情表〉,李密 80. 〈咬文嚼字〉,朱光潛 81. 〈說“木葉”〉,林庚 82. 〈談中國詩〉,錢鍾書
『어문 필수3』 37. 〈林黛玉進賈府〉,曹雪芹 38. 〈祝福〉,魯迅 39. 〈老人與海〉,海明威 40. 〈蜀道難〉,李白	

41. 〈秋興八首（其一）〉, 杜甫	83. 〈中國建築的特征〉, 梁思成
42. 〈詠懷古跡（其三）〉, 杜甫	84. 〈作爲生物的社會〉, 劉易斯, 托馬斯
	85. 〈宇宙的未來〉, 史蒂芬 霍金

[표 3-27] 중국의 고등학교 『语文1』 ~ 『语文5』 읽기 텍스트 목록

지금까지 양국의 작문 교과서를 통해 쓰기 과정 지식과 장르 지식에 대해 분석하였다. 중국인 학습자는 중국의 중등과정에서 쓰기 과정에 대해 이미 학습을 했지만 한국의 대학으로 곧바로 진학했을 때에는 대학에서 요구하는 쓰기 과제를 한다고 하였을 때 그 과정이 익숙하지 않을 수 있다는 결론을 도출하였다. 왜냐하면 리포트를 쓴다고 가정하였을 때 주어진 주제와 자료가 아닌 스스로 주제에 맞는 자료를 찾아서 활용, 자료에 대한 해석, 내용을 조직, 표현하는 단계에 대한 쓰기 과정 지식이 필요하기 때문이다.

또한 장르 지식에 있어 한국의 논설문과 중국의 의론문의 텍스트 구조나 논증 과정, 주장과 논거 등의 차이로 인해 중국에서의 교육이라는 환경과 관습을 학습해온 중국인 학습자에게는 어려운 장르일 수밖에 없을 것이다. 따라서 쓰기 과정 지식과 장르 지식에 있어 교수자와 학습자는 양국의 쓰기 지식적 차이를 인식하고 명시적인 교육 내용을 제시할 필요가 있다.

IV. 중국인 학부생을 위한 학문 목적의 쓰기 교육 내용 설계

한국인과 중국인 필자는 같은 목적을 지닌 장르의 글을 쓰더라도 글의 구성 방식이나 논거의 객관성, 글의 표현 방법 등 문화적 차이가 존재한다는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 차이는 어휘, 문법의 차이에서 발생하는 통사론이나 언어 유형론의 이론적 접근과는 다른 사회 언어학적 지식의 차이인 것이다. 이제부터는 이러한 차이를 대학에서 학문 목적 쓰기의 교육 내용에 어떻게 녹여 구성할 것인지 그리고 그러한 방안을 어떻게 적용할 것인지에 대하여 고찰해 보기로 한다.

1절에서는 학문 목적의 쓰기 교육 내용을 설계하기에 앞서 그 학습자 대상에 대한 구체적인 논의로 시작한다. 2절에서는 본고의 Ⅲ장에서 분석한 결과를 바탕으로 하여 거시적인 학문 목적 쓰기 교육의 내용을 제시하고자 한다. 그리고 3절에서는 중국인 학부생들의 텍스트에 대한 지금까지의 분석을 바탕으로 하여 미시적 측면인 학문 목적 쓰기 교육 내용으로서 쓰기 지식이 갖추어야 할 요건과 학문 목적에 필요한 쓰기 지식에 대해 논의한다.

4.1 학문 목적 쓰기 교육 내용 구성의 전제

4.1.1 쓰기 교육의 대상

학문 목적 쓰기 교육 내용의 설계는 수업의 학습자 대상에 따라 그 내용이 달라질 수 있다. 따라서 학문 목적의 쓰기 교육 내용을 설계하기에 앞서 그 학습자 대상에 대한 구체적인 논의가 필요하다.

학문 목적 학습자는 주로 국내의 대학 과정이나 대학원 과정을 이수하려는 목적을 가지는 학습자를 말한다. 강현화(2006)는 학문 목적 학습자를 대상으로 하는 교육과정을 3단계로 나누었다. 첫째, 언어교육의 고급 단계에서 학업을 미리 준비하는 입학 전 단계이다. 둘째, 대학의 신입생으로서 교양 기초과목을 수강하는 단계이다. 셋째, 저학년으로서 전공기초를 수학하는 단계이다.

입학 전 단계는 특정 혹은 일반 학문 영역에 대한 언어 능력을 배양하는 것을 목적으로 한다. 향후 대학에 입학할 전공과 관련된 전문 어휘와 수업을 위한 기초적 언어표현 등을 학습한다. 보통 어학당의 고급과정에서(혹은 최고 급과정)이나 대학 진학을 위한 학습자를 대상으로 하여 진행하고 있다.

신입생 교양학습 단계는 다양한 유형의 교양과목을 이수해야 한다. 하지만 현실적으로 외국인 학습자가 내국인과 함께 교양 강의를 수강하며, 그 내용을 습득하는 데에 어려움이 있다. 이에 대한 대안으로 각 대학에서는 외국인만을 대상으로 하는 ‘교양국어’ 등의 교양과목의 특설반을 개설하여 이들에 맞는 해당 교재를 변형하여 가공함하여 강의를 진행하고 있다.

학부 저학년 전공 학습 단계에서는 학문적 내용을 다루는 전공 강좌와 함께 이를 보충하는 언어 강좌를 동시에 수강하여 언어와 내용의 학업 성취를 도모할 수 있다. 전문용어의 이해를 통한 수강능력 향상, 전공 강좌에 대한 내용 이해의 제고와 특정 주제에 대한 보고서 작성, 발표문 작성 및 발표, 토론에서 의견 개진, 전문 서적과 논문 읽기, 보고서 제출 등의 능력을 수행하기 위한 지식 함양을 들 수 있다(강현화,2006:27). 이상혁(2009:536)은 대학의 글쓰기 교육 과정을 학년별, 전공별, 수준별 환경을 반영하여 4단계의 교육 과정을 제시하였다. 1단계는 ‘예비 글쓰기’로서 ‘쓰기를 위한 학습’에 초점을 두며, 그 평가는 글쓰기 센터에서 담당한다. 2단계는 주제 중심 교양 글쓰기 교육 과정이라고 보며, ‘학습을 위한 쓰기’라는 측면을 강조하였다. 3단계는 각 학부의 전공과 글쓰기로써 전공 연계 글쓰기를 의미한다. 4단계는 학부 4학년에 한정하여 수료와 연계된 프로그램으로 설정할 수 있다고 하였다.

본고는 학문 목적의 쓰기 교육에 있어 학습 대상을 언어권별로 구분할 필요가 있다고 주장하는 입장이다. 그 이유는 다국적 학습자 집단을 전제로 한 일반 목적의 한국어교육이 아니라 학습자가 지닌 언어·사회 문화적 배경을 고려한 언어권별 교육과 직접적인 관련이 있기 때문이다. 이것은 기존의 교육 내용 이외에 언어권별 학습자를 위한 사회 문화적 차이의 내용이 고려된 교육 내용이 추가되어야 한다는 사실을 말한다. 제효봉(20115:244)에 따르면 “제2언어 학습자의 쓰기에서 하나의 문제적 초점을 구성하는 것은 목표어 지식 부족이나 표면적인 실수가 아니라 학습자가 지닌 좋은 글쓰기에 대한 개

념이 다를 수 있다는 것이다. 즉, 제2언어 학습자들은 근본적으로 다른 시각에서 한국어 텍스트를 생산하고 있다는 점이 간과되어서는 안 된다”고 하였다. 학습자가 지닌 쓰기의 개념적 차이가 분명히 존재한다면 그것은 불가피하게 학습자의 제1언어인 모국어와 관련될 수밖에 없다.

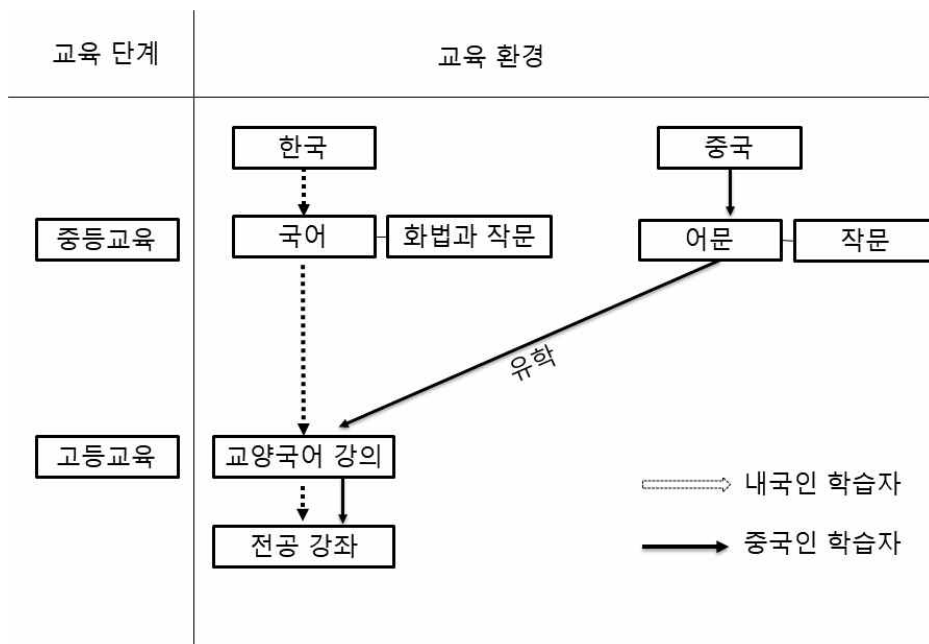
본고에서 설정한 학습자 대상은 대학에 진학한 학부생이며, 그중에서 중국인 학습자들이다. 또한 위에서 제시한 학문 목적 학습자의 교육과정 중 ‘신입생 교양학습’에 해당하며, ‘교양국어’ 강좌 중 1단계 수준의 쓰기 교육 내용을 설계하고자 한다. 학습자들의 한국어 숙달도 수준은 고급 이상인, 한국어 능력시험(TOPIK) 5-6급 정도라는 것이라는 것을 전제로 하며⁴⁷⁾이들이 일반 목적 한국어의 쓰기 능력을 갖춘 것으로 간주한다. 이들은 기초 교양 단계에 해당하는 학습자들이기 때문에 전공 단계인 학문적 담화 공동체에 편입되기 위한 첫 걸음으로 학문적 담화 공동체의 관습에 대해 인식해야 할 과제를 지니고 있다. 이처럼 본고는 중국인 학부생을 대상으로 하며, 이들의 교육과 학습 상황에 대해 그림으로 제시하면 [그림 4-1]과 같다.

중국인 한국어 학습자는 모국에서 중등교육을 마친 후, 한국의 대학에 입학한다.⁴⁸⁾ 대학에 진학한 중국인 학습자는 중등교육에서의 작문 교육 경험을 바탕으로 대학에서의 작문 과제를 수행하게 된다.

이때, 대학에 진학한 유학생 역시 신입생 교양 필수 강좌인 교양국어 강좌를 수강한다. 한국인 학생의 경우 한국에서 중등교육을 마친 상태로 대학에 진학하기 때문에 중등교육의 연장선상에 있는 대학의 쓰기 강좌를 큰 무리 없이 수강할 수 있다. 반면에 중국인 학부생은 모국에서 학습한 쓰기 교육의 내용과 방식이 한국의 교육과 차이가 있다면 한국의 대학에서 쓰기 강의를 수강하는 데 어려움이 따를 수밖에 없다.

47) 현재 대학의 유학생들은 실제 고급 수준의 한국어 숙달도를 갖추지 못한 상태에서 입학하기도 한다. 이러한 현상에 대한 이유는 서론에서 밝힌 바와 같이 대학의 입학 기준에 대해 정부 정책은 한국어능력시험(TOPIK) 3급 이상을 받는 것을 권고하는 수준에 머무르기 때문이다. 그러나 이러한 학습자 집단에 대한 교육 내용 설계는 일반 목적의 한국어 쓰기 교육의 내용이 포함될 수밖에 없기 때문에 학문 목적 쓰기 교육의 내용 설계에 있어 그 전형성을 나타내기 힘들 수 있다. 따라서 본고에서는 학문 목적이라는 목적에 부합하는 방향을 선택하고자 한다.

48) 여기서 중등교육은 초등학교, 중학교, 고등학교의 교육을 가리키며, 고등교육은 대학에서의 교육을 말한다.



[그림 4-1] 중국인 유학생의 교육 단계에 따른 교육 환경 변화

결국 학문 목적 쓰기의 교육 내용은 중국인 학부 유학생을 대상으로 하며, 이들이 대학 수강에 필요한 기초적인 쓰기 지식을 학문적인 유형의 글로 표현하는 능력을 신장하는 데에 기반이 되는 ‘교양국어’ 강좌를 수강한다는 것을 가정하여 그 내용을 설계하고자 한다.

4.1.2 쓰기 교육의 목표

교육 목표 설정은 교육 목적을 어떻게 성취할 것인가에 대한 구체적인 진술을 말한다. 교육 목적은 교육 현장의 실재를 고려하여 구체화한 목표를 통해서 궁극적으로 수업에서 가르치고 배워야 하는 최종 도달점이다. 학습자가 교육과정을 통해 배양해야 하는 능력과 교수자가 교육과정의 목적을 달성하기 위해서 가르쳐야 할 내용은 모두 목표를 통해서 수업 현장에 적용된다.

본고에서 설정한 학문 목적의 중국인 학습자를 대상으로 하는 쓰기 교육의 목표를 설정하기 위해서 국내 대학에서의 쓰기 교육에 대한 목표와 내용, 교

육적 관점에 대한 연구를 살펴보고, 대학의 글쓰기 교육에서 지향하는 바를 검토하고자 한다.⁴⁹⁾

대학 쓰기의 교육 목표는 사실적, 논리적, 비판적, 창의적 사고 능력 함양과 의사소통 능력(표현과 이해)을 향상시키는 것이라고 하였다(나은미, 2005; 최상민, 2007). 최근 대학 교양 교육의 목표와 관련하여 ‘대학 쓰기 교육은 사고를 위한 의사소통 교육인가, 의사소통을 위한 사고력 향상인가’가 논란이 되고 있으나 대학 쓰기 교육의 최종 목표는 학문 활동을 위한 의사소통 능력 함양이라고 규정하였다(박호관, 2011:119). 대학 쓰기의 목표는 쓰기 기초 이론적 지식을 알고, 의사소통 능력을 기르는 것과 쓰기 전략을 익히고, 쓰기를 통한 사유 능력을 기르는 데 있다.

또한 대학 쓰기 교육의 관점은 사회적 상황 맥락을 중시하는 사회적 관점을 취한다. 임진숙(2016)에 의하면 “사회적 관점은 독자가 속해 있는 사회적 상황 맥락을 중시하고, 장르 중심 쓰기 방법을 지향한다”고 하였다. 이 관점의 쓰기 구성 요소에는 담화 공동체 구성원들이 공유하는 사회·문화적 상황 맥락이 포함된다. 쓰기를 담화 공동체 구성원의 사회적 상호작용인 담화 행위로 보아 그 담화 공동체가 관습적으로 지켜나가는 담화의 양식이나 장르적 특성에 초점을 둔다. 그것은 담화 공동체 구성원들과 공유하는 사회·문화적 상황 맥락에 담화 양식이 담겨 있는 글을 쓰기 위해서는 장르 중심의 접근 방법이 필요하고 하였다. 차봉준(2015:204)또한 대학 글쓰기는 대학의 담화 관습을 가르치는 교과목으로, 의사소통적 글쓰기 중에서 사회적, 담화적 맥락의 글쓰기 기술을 필요로 한다고 하였다. 대학 글쓰기가 일반적인 글쓰기와 다른 점이 바로 이러한 부분이다. 전공과 관련하여 혹은 교양교과목의 수학에 가능한 도구로서의 글쓰기이며, 글을 쓰는 사람의 창의적 사고를 표현하는 내용 중심의 글쓰기뿐만 아니라 글을 읽는 사람의 읽기 목적에 부합하고 글을 읽는 사람의 요구에 충실한 글쓰기가 되어야 한다고 하였다.

결국 대학 글쓰기 교육의 관점은 담화 공동체들의 관습을 중시하는 사회적 관점을 취하고 있음을 알 수 있다. 대학은 다양한 전공이 존재하므로 단일한

49) 본 연구에서는 학습자의 산출물을 ‘작문(composition)’으로, 작문이 이루어지기까지 필자가 수행하는 모든 과정을 ‘쓰기(writing)’로, 학습자가 종이에 쓴 문자의 집합을 ‘텍스트’로 구분한다(Grabe&Kaplan, 1996).

학술 담화 공동체라고 할 수는 없다. 그러나 대학이라는 공간을 더 큰 범주로 본다면, 대학생들은 중등학교에서 고등교육기관인 대학으로 이동하였다. 이는 중등학교와는 다른 집단적인 실체라고 할 수 있다. 대학이라는 공동체 안에서도 학습자들은 자신이 담화 공동체 구성원으로서 역할을 해야 할 곳의 쓰기로 향할 수 있어야 한다. 물론 학습자의 학술 담화 공동체를 고려한 학술적 쓰기에 대한 교육이 낱알이 이루어질 수는 없지만 학생들의 다양한 쓰기 상황을 접하고, 수행해 나갈 수 있도록 쓰기의 기본 교육이 필요하다.

대학 교양 교육의 목표가 사실적, 논리적, 비판적, 창의적 사고 능력 함양, 의사소통 능력을 향상하는 것이라면, 여기에서 글쓰기 교육은 의사소통 능력(표현과 이해)을 통해서 이를 정립하는 것이기 때문에 의사소통 능력 함양 즉, 학술적 담화 공동체 속에서 구성원들과 공유할 수 있는 학문 활동을 위한 의사소통 능력 함양이 최종 목표가 되어야 한다.

이와 같은 맥락으로 한국어 능력이 부족한 한국어 학습자를 위한 교육은 ‘한국어 능력 향상’이 기본적으로 고려되어야 함은 당연하다. 그렇다고 학문 목적 학습자를 위한 쓰기 교육이 언어 능력의 향상을 목적으로 하는 쓰기 교육의 목표와는 같을 수는 없다. 일반 목적 한국어 쓰기 교육과 차별화되는 교수이론, 교육내용, 교육 방법, 교수전략을 바탕으로 기초교육과 심화교육을 위한 학문 목적 쓰기에 필요한 교육 내용을 설계할 필요가 있다. 다시 말해 의사소통 중심의 일반 목적 한국어 쓰기 교육과 최종적으로 학술적 쓰기를 수행해내야 하는 학문 목적의 쓰기 교육과는 학습자의 대상이 명확히 구분되어야 하며 교육 내용과 교육 방법 또한 달리해야 할 필요가 있다.

이러한 맥락에서 대학의 글쓰기 교육에서 중국인 유학생과 한국인 대학생은 같은 교육의 목적을 가질 수는 없다. 작문을 단순히 텍스트를 생성하는 행동에 초점을 두는 것(인지적 관점)은 생성된 결과(형식적 관점), 생성된 텍스트가 담화 공동체 안에서 수용, 소통되는 과정(사회적 관점) 사이에서 유기적으로 연계되어야 할 부분이기 때문이다. 따라서 교육 목표를 설정할 때에는 다음과 같이 세 가지 측면을 고려하여 설정할 수 있다.

첫째, 대학의 학문 과정에서 필요한 글을 쓰는 과정에서 다루게 될 내용과 그 내용에 대한 쓰기 지식을 갖추어야 한다.

둘째, 교양국어의 강좌 영역 내에서 중국인 필자가 학습할 텍스트 유형과 글에 적합한 표현 방식에 대한 지식과 세부 요소에 대한 기능을 갖추어야 한다.

셋째, 중국인 필자가 자신이 속한 학술 담화 공동체의 수사적 특질을 고려하여 글을 조직하고 배열하는 방법에 대한 학술적 쓰기를 위한 전 단계로서, 학술적 글쓰기의 기본적인 지식과 기능에 대한 인식을 갖추어야 한다.

본고에서 설정한 학습자 대상군은 대학의 담화 공동체에 막 진입한 단계에 있으므로 중국인 유학생을 대상으로 하는 글쓰기 교육의 목표는 사실적, 논리와 논증의 정교함, 비판적, 창의적 사고 능력 함양, 의사소통 능력 향상을 중점적으로 설정하고자 한다.

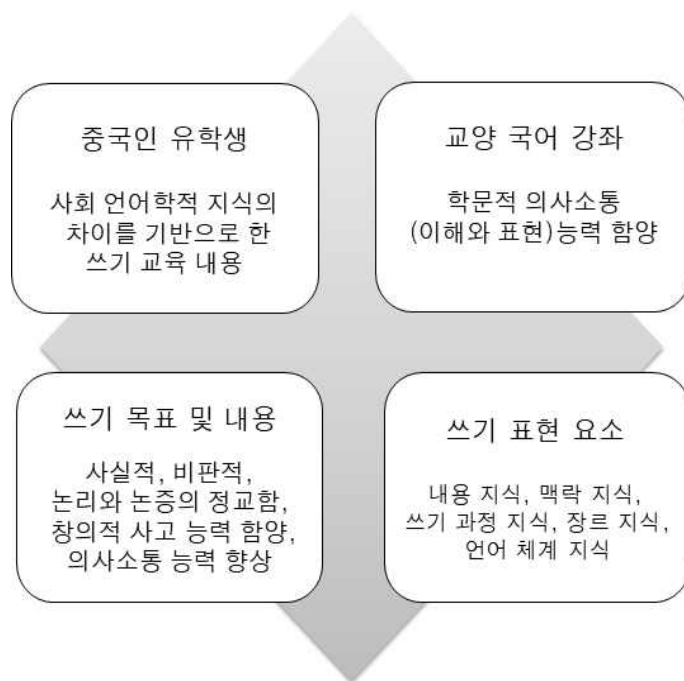
4.2 학문 목적 쓰기 교육의 내용 조직

4.2.1 쓰기 교육의 조직 원리

중국인 학부생이 대학에서 요구하는 과제를 효과적으로 수행할 수 있는 능력을 신장하기 위해서는 글을 쓰는 것과 관련된 일련의 의사결정 과정을 학습할 필요가 있다. 여기서 말하는 과정은 학습자의 텍스트 조직 능력을 배양하기 위해 필요한 요소이다. 즉, 텍스트 조직과 관련된 명제적 지식과 그 순서를 나타내는 절차적 지식인 것이다. ‘지식’은 교육 내용을 구성하는 데 필수적이지만, 실제 학습 상황에서 강의 내용으로만 전달된다면 학습자의 실제적인 의사소통 능력 신장이라는 효과는 기대하기 어려울 것이다.

이러한 쓰기 지식과 더불어 텍스트 조직이라는 교육 목표를 달성하기 위해서는 학습자가 습득해야 할 관련 기능과 전략도 교육의 내용으로 도출하여 제공할 필요가 있다. 특히 기능과 전략은 강의 상황과 같이 일방향적인 상황에서 길러질 수 있는 속성의 것이 아니라 학습자의 능동적인 사고 처리 과정을 필요로 하므로, 학습자의 참여를 포함하는 적절한 학습 형태로 구안되어야 한다.

이와 같이 학문 목적 쓰기 조직의 교육 체계 과정은 주어진 앞서 제시한 교육 목표를 달성하기 위해 학습자들에게 필요한 지식, 기능, 전략을 학습자들이 문제해결 과정에서 거쳐야 하는 활동으로 구성된 일련의 학습 경험으로 통합하여 설계해야 한다.



[그림 4-2] 중국인 학부생을 대상으로 한 쓰기 교육 내용의 구성 방향

위의 [그림 4-2]와 같이 중국인 유학생 대상 대학 글쓰기 교육, 즉 교양국어 강좌에서는 기초 교양 수준의 학문적 이해 능력과 표현 능력을 향상하는 것을 목표로 한다.

본 논문의 II장에서는 쓰기 지식 이론을 개관하면서 쓰기 지식을 다섯 가지로 구분하여 쓰기 텍스트 분석 기준을 마련하였다. 이러한 기준에 따라 III장에서는 한국인 대학생과 중국인 유학생이 작성한 쓰기 텍스트를 각각 비교 분석한 결과 두 집단의 쓰기 텍스트에서 내용 지식, 언어 체계 지식, 맥락 지식에서 차이가 나타났다. 이러한 결과에 대한 원인을 모국의 쓰기 교육 내용과 환경에서 비롯한 점을 인식하고, 한국과 중국의 고등학교 작문 교과서를 비교 분석하였다. 3.3장에서와 같이 쓰기 과정 지식, 장르 지식은 교육의 관

점과 다루는 내용에 있어 차이를 발견할 수 있었다.

학문 목적 쓰기 교육의 내용 요소는 기본적으로 두 집단의 텍스트에서 나타난 특성이 추출되어야 하며, 이와 같은 특성이 나타난 원인으로 두 집단이 받아 온 교육 내용과 결과물을 비교한 결과물의 내용 모두를 포괄하는 것이야 할 것이다.

본 절에서는 교양국어 강좌에서 다루어야 할 기본적인 쓰기 교육 내용 체계를 기반으로 하여 중국인 학습자라는 대상의 특성을 고려한 내용을 거시적으로 나타내고자 한다. 쓰기 교육의 내용 체제는 ‘쓰기의 원리’, ‘쓰기의 과정 및 기술’, ‘쓰기의 실제’로 나누어 다루기로 한다. 3절에서는 대조 수사학적 이론을 전제하고, 한·중 간 사회 언어학적 지식의 차이를 기반으로 한 쓰기 지식에 대한 요소를 세부적으로 다루고자 한다.

4.2.2 쓰기 교육의 내용 체계

1) 쓰기의 원리

〈쓰기의 원리〉에서는 대학에서의 쓰기, 즉 학문 목적 쓰기의 의의를 생각해 볼 수 있는 내용을 갖춘다. 대학이라는 공간에서의 글쓰기의 필요성과 좋은 글의 요건이 무엇인지에 대해 이해를 할 수 있는 내용을 살펴본다. 제2장에서는 글쓰기의 요소로 ‘텍스트의 요소, 학문 목적 글쓰기에서 표현에 대한 이해, 어휘 연습, 논리적인 문장과 문단 연습’을 통해 각각의 목표에 다다른 위한 과정을 살펴볼 수 있다. 제3장에서는 글쓰기의 윤리로 ‘대학에서의 윤리적인 글쓰기, 인용하기 및 주석’에 대한 내용이다. 본고의 Ⅲ장 분석 결과와 같이 이운진(2012:373)은 외국인 학부 유학생은 제2언어인 한국어를 매개로 하여 글쓰기를 해야 하는 까닭에 혹은 그밖에 다양한 변인들(학습자의 문화적 배경, 이전의 학습 경험 등)로 인해 한국 대학생보다 많은 어려움을 겪고 있으며, 이것이 결국 학술적 보고서 쓰기에서 정직성을 준수하지 못하는 주요 원인이 된다고 지적하였다.

이것은 국내 대학에 막 진입한 중국인 학부생들의 경우는 중등교육과정에서 교육받지 않은 내용인 ‘학문적 윤리 의식이 무엇인지, 어떻게 해야 하는지’ 몰라서 실수를 범하는 경우를 말한다. 그러나 최근 사회적으로 심각한 문

제로 떠오르고 있는 비윤리적 글쓰기가 행해지는 것에 대한 내용을 점검이 필요한 시점에서 중국인 학습자들이 학문 공동체에서 공유하는 윤리적인 글쓰기와 인용 방법에 대한 내용을 상세히 다룰 필요가 있다.

핵심 개념	내용 요소	
I. 쓰기의 원리	제1장 글쓰기의 이해 및 필요성	
	대학에서의 글쓰기 필요성	
	좋은 글의 요건	
	제2장 글쓰기의 요소	
	쓰기의 요소	필자, 독자, 대상
		독자의 요구 및 기대 파악하기
	학문 목적 글쓰기에서 표현에 대한 이해	문어와 구어의 이해
		문장부호
		띄어쓰기
		표기법
	어휘 연습하기	한자어의 차이
		학술적 개념 어휘 연습
	문장과 문단 연습하기	기본 문장 구성하기
		긴 문장 만들기
		단락 구성
		호응
		연결어미
		접속사
	제3장 글쓰기의 윤리	
	대학에서의 윤리적인 글쓰기	표절의 개념
		표절의 범위
	인용하기 및 주석	직접인용과 간접인용
		주석 달기

[표 4-1] 학문 목적 쓰기의 원리

2) 쓰기의 과정과 방법

학문 목적 쓰기의 최종 도달할 곳은 ‘학술적인 글쓰기’이다. 학술적인 글쓰기를 쓰기 위해서는 ‘정의하기’, ‘비교와 대조’, ‘분석과 분류’, ‘논증과 설득’ 등의 방법을 적절한 텍스트 유형에 적절한 방식으로 사용할 수 있어야 한다. 묘사와 서사 또한 자주 쓰이는 전문 분야와 그 쓰임의 정도는 차이가 있지만 학술적인 글쓰기에서 제외할 수 없는 쓰기 기술 중 하나이다.

Tribble(2003:126)에 따르면 ‘설명’과 ‘기술’들의 쓰기 유형을 중심으로 꾸며진 교육 자료들에서 이러한 수사학 양식들은 그 자료에서 각 장의 제목으로 되는 것이 일반적이라고 하였다. 일단 학습자가 문장 차원에서 설명 내용을 통괄할 수 있다면, 단락 길이의 연습을 거친 후에 다시 충분한 텍스트 길이의 연습으로 옮겨간다. 이는 지적/수사학적(intellectual/rhetorical)내용으로 부를 수 있는 맥락 지식과 언어 체계 지식을 관련 짓는 접근이라고 하였다.

이와 같은 맥락으로 [표 4-2]는 학술적인 글쓰기를 하기 위한 준비 과정으로, 학문 목적 쓰기에서 필요한 모든 글쓰기의 방법을 연습한다는 취지에서 쓰기의 과정과 기술 즉, 맥락 지식과 언어 체계 지식을 한 데 묶어 다루었다.

핵심 개념	내용 요소	
Ⅱ. 쓰기의 과정과 기술	제1장 글쓰기의 과정	
	1.1. 문제 탐구하기	가. 수사적 문제 탐구하기
		나. 주제 파악하기
		다. 주제에 대한 아이디어 생성하기
		라. 주제에 대한 아이디어 조직화하기
	1.2. 계획하기	가. 글의 목표 정하기
		나. 제목 정하기
		다. 자료 수집하기
		라. 수집한 자료 분석하고 정리하기
	1.3. 집필하기	가. 글감 만들기
		나. 글의 목차 정하기
		다. 문장 쓰기

		라. 글다듬기
		마. 재고하기
	1.4. 퇴고하기	가. 초고와 쓰기 목적 검토하기
		나. 글을 평가하고 편집하기
		다. 문장과 어휘 수준의 퇴고하기
		라. 문법과 철자 등을 교정하기
		마. 재고하기
	1.5. 출판하기	가. 독자와 상호작용하기
		나. 재고하기
	제2장 글쓰기의 기술	
	2.1. 정의	정의의 개념
		정의의 방법 및 전략
		정의의 담화 표지
	2.2. 비교와 대조	비교와 대조의 개념
		비교와 대조의 방법 및 전략
		비교와 대조의 담화 표지
	2.3. 분석과 분류	분석과 분류의 개념
		분석하는 전략 및 담화 표지
		분류하는 전략 및 담화 표지
	2.4. 논증 및 설득	논증의 개념
		논증의 방법
		효과적인 논증 전략 및 담화 표지
	2.5. 묘사와 서사	묘사의 개념
		묘사의 방법
		묘사의 전략 및 담화 표지
	2.6. 통계 및 도표	통계와 도표의 종류
		통계 자료 인용하기 및 담화표지

[표 4-2] 학문 목적 쓰기의 과정과 방법

3) 쓰기의 실제

〈쓰기의 실제〉는 앞에서 배우고 익힌 글쓰기의 과정과 방법을 실제로 옮겨 완성된 글쓰기에 적용하는 것이다. 앞 절에서 익힌 글쓰기의 구체적인 방법들을 하나의 온 글 속에서 어떻게 활용하느냐 하는 것은 글을 쓰는 사람이 어

떠한 성격의 글을 쓰고자 하는가에 따라 달라진다. 대부분의 글쓰기는 스스로 글의 개요를 짜고 그 개요의 각 부분에 적합한 글쓰기의 양식을 찾아 이를 활용함으로써 한 편의 글을 완성시키는 작업이다.

핵심 개념	내용 요소		
Ⅲ. 쓰기의 실제	제1장 강의 듣기와 요약하기	강의 내용을 파악하고, 요약하여 필기하기	
		시험 답안 작성하기	
	제2장 논설과 칼럼	통계 및 도표 활용하여 논증하는 글쓰기	
		여러 자료를 읽고 논증하는 글쓰기	
	제3장 감상과 비평	글을 읽고 비판적으로 사고하여 쓰기	
		시사 문제에 대한 다양한 의견을 읽고 토론하여 글쓰기	
	제4장 보고서	보고서의 개념 및 구조	
		활용 자료 종류와 수집 방법	
		보고서 작성법	서론쓰기
			논리 전개하기
			조사하기
			결론쓰기
		참고 문헌 및 주석	
		평가하기	
	제5장 나를 표현하는 글쓰기	이력서 쓰기	
		자기 소개서 쓰기	

[표 4-3] 학문 목적 쓰기의 실제

〈쓰기의 실제〉에서는 [표 4-3]과 같이 크게 다섯 부분으로 나뉜다. 외국인 유학생을 대상으로 한 인식 조사 결과⁵⁰⁾ 이들에게 가장 필요한 것은 ‘강

50) 본 연구자는 대학의 교양국어 강좌를 수강하는 중국인 유학생 20명을 대상으로 인식 조사를 진행하였다. 질적 연구인 심층 면담을 통한 조사 방법이었으며, 수강생들은 ‘강의 듣기와 요약하기’와 ‘시험 답안 작성’에 대한 어려움을 토로하였다.

의 듣기와 요약하기'였다. 제1장은 강의 내용을 파악하고, 요약하여 필기하는 연습이 필요하며, 시험 답안을 작성하는 요령에 대해 학습할 필요가 있다. 제2장과 제3장에서는 대학 생활에서 작성해야 하는 대표적인 텍스트 유형의 글들을 접하고 써 본다. 제4장에서는 자신의 전공 분야의 전문적인 학술적인 글쓰기를 하기 위한 전 단계로서 보고서의 기초 단계를 접하는 것이다. 대학은 단일한 학술 담화 공동체가 아니지만, 중등학교에서 대학으로 이동한 학생들에게 이 다양한 담화 공동체들은 중등학교와는 분명히 차별되는 집단적 실재로 직면된다. (이윤빈, 2012:178)에 따르면 “이들이 결국 상대할 것이 집합을 구성하는 개별적 글쓰기들이라 할지라도 우리는 그들이 이 집합 안에서 자유롭게 ‘이행(transfer)’할 수 있는 수단을 제공해 줄 필요가 있다고 하였다”고 하였다. 다시 말하면, 쓰기 교육을 하는 교수자의 입장으로 다양하고 방대한 학술적 글쓰기를 낱알이 교육할 수는 없다. 그러나 학생들이 다양한 글쓰기 상황을 직면하였을 때 그 상황에 적응할 수 있는 최소한의 교육이 이루어져야 한다는 것을 의미한다.

따라서 제4장의 보고서 쓰기에 대한 내용은 향후 자신의 담화 공동체 내에서 요구하는 학술적인 글쓰기 단계로 나아가는 데에 디딤돌 역할을 할 수 있다. 제5장에서는 이력서 및 자기 소개서를 다루는데, 실용적인 글을 접해볼 기회를 마련하는 이유는 필자가 이력서를 작성을 하는 과정 중에 자신의 진로나 졸업 전에 목표를 설정하는 데에 도움이 되며, 향후 국내에 취업을 희망하는 중국인 유학생은 중국과는 다른 양식의 이력서와 자기 소개서를 접할 수 있기 때문이다.

4.3 중국인 학부생을 위한 학문 목적 쓰기 교육의 내용 요소

쓰기 지식의 내용 요소는 중국인 학습자를 대상으로 한 학문 목적 쓰기 교육의 내용을 구성하기 위하여 기본이 되는 항목들을 의미한다. 1절에서는 학문 목적의 쓰기의 교육 대상과 쓰기 교육의 목표를 설정하였고, 신입생의 교양 학습 단계이며 교양국어에서 학습할 내용을 설계한다고 하였다. 2절에서는 중국인 학습자가 지닌 쓰기 지식의 특성을 고려한 요소들을 반영하여 학문 목적 쓰기의 원리, 쓰기 과정 및 기술, 쓰기의 실제로 구분하여 제안하였다. 앞서 II장에서 제시한 쓰기 지식의 내용은 학문 목적 쓰기 교육에만 적용되는 것이 아니라 다양한 목적과 유형의 쓰기 교육에서도 활용될 수 있다. 그러나 중국인 학부생들을 대상으로 한 학문 목적 쓰기 교육의 교육적 가치가 있으려면 이들의 특성을 고려한 내용이 담겨야 한다. 즉 학습자 집단이 지닌 쓰기 지식 측면의 특성을 교육 내용에 반영해야 한다는 말이다.

따라서 본 절에서는 중국인 유학생들을 대상으로 한 학문 목적 쓰기의 내용 요소를 선정하는 데에 있어, II장의 내용의 쓰기 지식의 범주를 기본 틀을 삼고자 한다. 그러나 세부 내용은 본고의 연구 목적에 따라 중국인 학습자의 특성을 반영한 학문 목적 쓰기의 내용 지식, 맥락 지식, 쓰기 과정 지식, 언어 체계 지식, 장르 지식에 대한 요소를 제시하고자 한다.

4.3.1 학문 목적 쓰기의 내용 지식

내용 지식은 필자가 써야 할 주제 영역에 포함된 개념들에 대한 지식이다. 수업상황에서 학습자는 그들에게 가용한 정보를 포함하여 자신의 선행지식, 현재의 인지적, 메타인지 활동, 그 환경에서 제공하는 기회들과 제약들 등을 고려하여 자신의 의미를 구성할 수 있는 존재로 가정할 수 있다. 어느 수업 장면에서든지 학습자는 광범위한 지식, 그들 나름의 목표, 그리고 그 장면에 대한 사전 경험을 갖고 오기 마련이며, 그는 자신이 겪고 있는 정보의 의미를 해석하는 데 그것들을 활용한다(Lorin W. Anderson, 2015).

II장의 쓰기 지식의 연구 경향에서 지적인 바와 같이 한국어교육의 학자들

은 학문 목적 쓰기 교육에서 ‘내용 지식’을 중요한 지식 요소로 간주하여 이를 중심으로 한 연구 결과물이 배출되고 있음을 밝혔다. 그렇지만 학문 목적 쓰기는 대학이라는 공간에서 학습자들은 때에 따라 여러 유형의 글(예를 들면, 리포트, 보고서, 짧은 글쓰기, 요약, 비평, 연구 보고서)을 수행해 내야 한다.⁵¹⁾

물론 내용 지식은 보고서를 쓰는 데에 가장 필요한 쓰기 요소이다. 하지만 보고서 쓰기와 같은 과제는 “그 보고서가 다루고 있는 내용 영역을 이해하고, 문제 삼고 있는 맥락에서 읽는 사람과 글을 쓴 사람 사이에 있을 수 있는 관계를 탐구하고, 이런 종류의 텍스트를 쓸 때 유용한 언어 체계의 측면들을 찾아낸다. 그리고 적합한 쓰기 기술을 확대하거나 실습한다.”는 쓰기 지식의 집합체로 마주하면 상황이 달라진다. 쓰기의 목적이 학문 목적일지라도 한 가지 쓰기 지식 요소만을 선택적으로 강조할 수는 없다. 왜냐하면 내용 지식과 맥락 지식, 과정 지식, 언어 체계 지식, 장르 지식은 글의 유형에 따라 서로 상호작용하기 때문이다.

결국 학문 목적 쓰기에 필요한 학습자의 쓰기 지식이 어느 한 가지 요소만을 선택적으로 사용하여 교육한다면 학생들로 하여금 적합한 내용에 대한 지식을 넓혀주지도 못할 것이다. 또한 맥락에 대하여 탐구하고 배우거나 언어 체계에 대한 이해를 늘려주지도 못하며 글을 쓰는 데 필요한 수단 또한 제공되지 못한다면 단지 한국어를 배우기 위해 글을 쓰는 정도로 머무를 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 쓰기 지식을 설계함에 있어 내용 지식뿐만 아니라 다른 쓰기 지식 요소를 균형적으로 다뤄야 하며 학습자에게 그것들을 경험할 수 있게 하는 도구가 마련되어야 한다.

또한 선행연구에서 제시한 내용 지식은 기존 지식 및 상호 텍스트적 지식, 지식통합 지식의 세 범주의 내용 지식을 나누었다. 예컨대, 내용 지식은 학문

51) Tribble(2003:71)은 회사 내부 보고서, 시험 답안 쓰기, 상품 묘사 안내문, 석사 학위논문 등의 네 가지 유형의 글을 제시하고 각 유형의 지식에 대해 상대적인 비율을 평가하게 하였다. 회사 내부 보고서를 쓰는 데에는 ‘내용 지식’이 가장 필요한 유형이며 ‘쓰기 과정 지식’은 상대적으로 덜 중요한 요소로 평가 받았다. 그러나 시험 답안 쓰기에서는 ‘쓰기 과정 지식’이 가장 중요한 요소이며, 상품 묘사 안내문에서는 ‘내용 및 맥락 지식’이 상당히 중요하였다. 또한 학위 논문의 경우는 아주 높은 수준의 ‘내용 지식’과 ‘언어 과정 지식’에 대한 이해, ‘언어 체계’에 대한 능력이 필요하기 때문에 쓰기가 가장 어려울 것으로 제시하였다.

목적 학습자들이 자신의 학문 분야에서 글을 쓰기 위해 필요한 전문적인 지식의 범주와 더불어 필자가 쓰기 주제에 대해 어떠한 형태로든 지녀야 할 차원의 지식이기 때문이다. 그러나 본 연구자는 내용 지식을 세 가지 분류로 나눈다는 것은 그 경계가 모호할 수 있다는 의구심이 든다. 즉, 학습자가 가지고 있는 기존 지식이나 외부로부터 자료를 얻어 사용한 지식 등을 삼등분으로 명확하게 나누고, 그 경계에 따라 분석하는 것은 불가능하기 때문이다. 이에 내용 지식을 세 가지로 구분하기보다는 학습자가 가진 배경 지식이나 주제에 대한 관련 자료를 얻는 상호 텍스트적 지식에 대한 내용을 [표 4-4]와 같이 열거하고 내용 지식의 특성에 대해서 살펴보고자 한다.

범주	특질	요소
기존 지식 및 상호 텍스트 지식	주제 탐구	주제 찾기
		주제 선정하기
		주제에 대한 아이디어 생성하기
		주제에 대한 아이디어 조직화하기
	배경지식	주제와 관련하여 필자가 알고 있는 지식으로 쓰기
	개념적 지식	자료 수집하기
		자료 정리하기
		자료 선별하기
		자료 해석하기
	절차적 지식	주제와 관련된 외부 자료 수집 과정 인식하기
		자료 수집하기(서적, 미디어, 매체 등)
		자료 정리 방법
		수집한 자료로 내용을 정리하는 방법
통합 지식	내용 구성	필자의 배경 지식과 상호 텍스트적 지식을 결합하여 작성하기

[표 4-4] 학문 목적 쓰기의 내용 지식 요소

기존 지식은 ‘주제와 관련하여 필자가 알고 있는 지식으로 쓰기’는 학습자가 글을 쓸 때에 주제를 선정하고 배경 지식을 활성화하는 것을 의미한다.

여기서 말하는 배경 지식은 학습자가 초등학교, 중학교, 고등학교 과정을 거치며 습득한 지식 등을 포함한다. 앞서 Ⅲ장의 분석 결과에서 나타나듯이 중국인 학습자는 자국에서 경전이라 불리는 문학작품을 시대별로 학습해 왔다. 또한 문학적 함의가 큰 텍스트를 암송하거나 강독하는 데 중점을 두고, 언어 기능 영역 중 ‘읽기’의 비중이 높았다. 이와 같이 중국인 학습자의 기존지식 및 상호 텍스트적 지식의 특징은 문학 중심의 정전을 위주로 학습해 왔기 때문에 현대 작품보다는 고전 작품에 대한 친밀도가 높다고 할 수 있다.

상호 텍스트적 지식은 ‘주제와 관련된 외부의 자료를 얻는 것’은 상호 텍스트적 내용 지식에 해당하는 내용인데, 학습자가 글을 쓸 때에 주제에 대한 자료를 다양한 경로로 수집하고, 이 자료를 정리, 내용을 생성하는 것을 말한다. 이 때 중국인 학습자에게 필요한 것은 자신의 배경 지식뿐만 아니라 외부의 새로운 자료를 찾는 과정에 대한 교육 내용이 필요하다. 3장에서의 텍스트 분석 결과에서 중국인 학습자들은 주로 자신의 배경지식에 전적으로 의존하여 글을 쓰거나 인터넷 포털 사이트 검색 결과를 참고하여 글을 작성하였다. 따라서 자료를 수집하는 데에 있어서 다양한 수집 경로에 대한 내용과 더불어 자료를 수집하고, 정리하고, 선별하여, 해석하는 일련의 과정에 대한 학습이 필요하다.

마지막으로 통합 지식은 글의 주제에 관해 필자가 지닌 배경 지식과 외부에서 수집한 자료를 통합하여 텍스트로 생산하는 과정을 의미한다.

4.3.2 학문 목적 쓰기의 맥락 지식

대학이라는 담화 공동체는 각각의 전문 분야들로 이루어진 다양성을 특성으로 지닌다. 그렇기 때문에 필자는 지식이나 가치 체계, 문화적 배경이 다른 공동체 안에서 어떻게 해야 자신의 생각을 효과적으로 표현할 수 있을 것인지를 고민할 필요가 있다. 자신의 전공 분야에서 특정한 담화에 소속된 사람들의 이야기 방식, 공동체에 속한 사람들이 동의하는 상투어, 그 사람들의 전문적인 어휘 등으로 특정할 수 있다.

중국인 학부생은 타 언어권의 유학생과 마찬가지로 대학에서 과제물로 부

여받은 리포트를 작성한다고 가정했을 때, 일차적으로 ‘한국어’ 담화 공동체에 대한 지식이 필요하고, 각 분야에 해당하는 담화 공동체에 대한 맥락 지식이 필요하다. 따라서 유학생들이 한국어의 학문 공동체의 특질에 대해 알고 글을 쓴다는 것은 혹은 그 특질을 벗어나더라도 그 공동체에서 허용되는 범위 안에서 글을 써야 한다는 것을 의미한다.

범주	특질	요소
거시적 차원	텍스트 유형	이 글은 언제, 어디에서, 왜, 제출할 곳이 어디인지 인식하기
	텍스트 전체 구성	제출할 과제의 표지, 본문, 참고문헌 등의 전체 구성을 확인하기
	텍스트 내용 구조	텍스트의 유형에 따른 내용 구조
미시적 차원	① 독자	독자를 고려하기
		독자의 요구 파악하기
		독자가 글에서 기대하는 바를 파악하기
	② 주제 정보	담화 표지를 정확하게 사용하기
		소재목으로 나타나기
	③ 관습적 규약	윤리의 인용을 위한 표지
		인용의 여부나 방법
	④ 목적	독자에 따라 글의 내용, 구조, 표현이 달라질 수 있는 것을 인지하기

[표 4-5] 학문 목적 쓰기의 맥락 지식 요소

[표 4-5]의 학문 목적 쓰기의 맥락 지식은 학문 목적 공동체에서 공유하는 텍스트의 특질에 대한 지식의 개념으로 접근하여, 텍스트의 거시적 차원과 미시적 차원으로 구분할 수 있다.

거시적 차원에서는 학문적 상황에서 요구되는 다양한 작문 유형을 말한다. 이 글이 언제, 어디에서, 왜 쓰였는지, 어디에 제출되는지에 대한 내용을 포함한다. 글의 전체적인 형식은 리포트의 표지, 본문, 참고 문헌을 가리킨다. 텍스트의 유형에 따른 내용 구조는 글의 전체적인 특징이며, 예를 들면 설득

하는 글에서는 서론, 본론, 결론이 전체적 특징이다.

미시 구조의 층위를 살펴보면 ① 독자에 대한 고려와 독자의 요구 및 기대는 능숙한 필자의 경우 독자가 누구인지, 독자가 알고 있는 내용은 무엇인지, 또 독자의 요구나 독자가 기대하는 바가 무엇인지에 대해서 생각을 한다. ② 독자에게 글의 정보를 제공하기 위해서는 주제 정보인 담화 표지나 소제목으로 나타낼 수 있다. ③ 독자의 신뢰를 얻기 위한 관습은 텍스트의 관습적 규약으로 볼 수 있는데, 쓰기 윤리의 인용을 위한 표지나 인용의 여부나 방법이 해당된다. ④ 독자를 설득하기 위한 관습은 ‘목적’에 해당한다. 독자에 따라 글의 내용과 구조, 표현이 달라질 수 있다는 것을 필자가 인식해야 함을 의미한다.

중국인 학습자에게 거시적 차원에서 ‘텍스트 전체 구성에 대한 지식’은 보다 세밀하고 명시적으로 제시할 필요가 있다. 중국과 한국의 과제 제출 방식이 조금씩 다른 부분이 있으며 독자의 입장에서 편집이 잘 되어 있고 정리가 잘 된 텍스트를 받았을 때 가독성뿐만 아니라 내용을 파악하기 용이하기 때문이다. 예를 들어 문서 프로그램으로 작성할 때에는 글자 포인트가 너무 작거나(10이하) 너무 크지(12포인트 이상)않는 적절한 포인트를 사용한다. 또는 첫 문장을 시작할 때에는 한 칸 들여 쓰기를 한다는 등의 내용을 구체적으로 제시할 필요가 있다.

텍스트의 내용 구조는 3장의 분석 결과를 보면, 서론의 도입방법이 중국인 유학생의 경우 자신의 주장을 바로 제시하는 경우가 전체 글의 65%이며, 한국인의 경우 6%의 글에서 나타났다. 이와 같은 방식은 중국의 의론문이 자신의 주장을 상대의 주장과 구별되도록 선명하게 나타내는 것이 가장 중요하다는 점에서 비롯되었다고 할 수 있다. 따라서 서론을 시작할 때에는 자신의 주장을 바로 제시하는 방법 외에도 다양한 도입 방법에 대한 내용을 다룰 필요가 있다.

본론에서의 논거 양상을 보면 중국인 유학생은 전문가나 권위자의 증언, 경험자의 증언을 토대로 한 의견 논거를 제시한 반면, 한국인의 경우 객관적으로 입증된 실험 사실을 인용한 경우가 많았다. 이것은 양국 작문 교과서의 분석 내용과 조인옥(2017)의 연구 결과와 같은 결론을 도출하였다.

한국의 논설문은 자신의 주장에 대한 논거와 논증이 기본적인 요소로 작용한다. 또한 자신의 주장에 대해 예상되는 반론에 대해 방어할 내용을 준비한다. 반면에 중국의 의론문은 자신의 주장이 명시적으로 드러나도록 기술하는 것을 중시하며, 상대의 주장에 대한 내용을 소개하거나 반박에 대한 내용을 내포하지 않는다는 데에서 차이를 보인다. 이와 같이 중국인 유학생에게는 한국의 논설 텍스트를 작성하는 데에 있어 논거를 제시하는 방법에 대해 다르다는 점을 인식할 필요가 있다.

결론의 특성은 중국인의 텍스트에서는 결론의 일반적인 방법인 본론의 내용을 요약하거나 그 내용을 바탕으로 확장 보충하는 항목을 살펴보면 중국인 학생의 경우 본론의 내용을 요약한 글은 3%에 그쳤다는 점에서 자신의 생각을 확장하여 전개하는 데 많은 어려움이 있을 것이라고 판단하였다. 따라서 중국인 학습자에게 자신의 논의에 대한 타당성과 구체적인 표현으로 전개해 나가는 방법과 일반적인 결론의 다양한 형태를 연습할 필요가 있다.

미시적 차원에서 ‘독자 맥락 지식’은 앞 장의 분석 결과를 참고하면 중국의 작문 교과서에는 부동한 목적과 상대를 고려한다고 제시되어 있을 뿐 글을 읽는 사람인 독자에 대한 고려에 대한 학습 내용을 다루고 있지 않기 때문에 필자와 글 그리고 독자에 구성 요소에 대해 명시적으로 다룰 필요가 있다.

독자에게 글의 정보를 제공하기 위해서는 ‘주제 정보’를 명확히 나타낼 필요가 있다. 글의 첫인상을 좌우하는 중요한 요소 중 하나인 ‘글의 제목’이다. 글의 제목을 분석한 결과 중국인 유학생의 경우 제목이 없는 ‘무제’가 50%에 해당하였으며, 일부 주제를 짧은 문장이나 구로 압축한 제목이 나타났다. 제목은 글의 내용을 보여줄 뿐만 아니라 글의 내용에 대한 관심을 불러일으키는 역할을 한다는 점에서 ‘유사한 사례에 빗대어 제목을 정하는 유추의 방법’이 효과적일 수 있다. 따라서 제목을 정하는 전략에 대해 다룰 필요가 있다.

관습적 규약에 해당하는 독자의 신뢰를 얻기 위한 관습은 학문적 공동체의 구성원으로서 지식이나 자료를 활용할 때 학문적 쓰기 윤리를 지키고, 특정한 학문적 공동체에서 사용하는 방식으로 의사소통을 할 수 있는 지식이다. 앞 장의 분석 결과에서 따르면, 학습 윤리와 관련된 지식의 부재나 기존에 가지고 있는 잘못된 정보의 쓰기 윤리 지식은 한국인 대학생과 중국인 유학생의

두 집단 모두 나타났다. 또한 중국의 중등 교육의 쓰기 교육 내용에서는 쓰기 윤리에 대한 요소를 찾을 수 없었다. 중국인 학습자들은 일반적 쓰기에서 표절, 즉 무단 인용에 대한 인식은 지금도 명확히 정립되지 못한 채 혼재된 양상을 보였다. 따라서 ‘인용 또는 표절’에 대한 인식 태도는 하나의 중요한 문화적 내용으로 구성될 필요가 있음을 확인하였다.

4.3.3 학문 목적 쓰기의 쓰기 과정 지식

쓰기는 단순히 자신의 생각을 글로 옮기는 과정이 아니다. 글의 내용 생성 및 조직의 과정은 글쓰기의 학습 과정에서 글쓰기를 계획하고 구체화하며 내용 생성을 위한 사고 활동을 하고 또한 내용을 구조화하면서 글쓰기 계획을 조정하는 등 글을 쓰기 위해 준비하고 활동하는 전반적인 단계와 관련된다(송현정,2015:36). 필자와 독자가 글을 매개체로 효과적인 의사소통을 하는 능력은 학습자가 궁극적으로 갖추어야 할 쓰기 능력이라고 한다면 학습자들은 쓰기의 과정에 해당하는 특성이 무엇인지 알고, 각 과정을 수행하는 데에 있어 필요한 전략과 방법을 익히는 것이 중요하다.

범주	특질	요소
쓰기 과정 지식	문제 탐구하기	가. 수사적 문제 탐구하기 나. 주제 파악하기 다. 주제에 대한 아이디어 생성하기 라. 주제에 대한 아이디어 조직화하기
	계획하기	가. 글의 목표 설정하기 나. 제목 정하기 다. 자료 수집하기 라. 수집한 자료 분석하여 정리하기
	집필하기	가. 글감 만들기 나. 글의 목차 정하기 다. 문장 쓰기

		라. 글다듬기 마. 재고하기
	퇴고하기	가. 초고와 쓰기 목적 검토하기 나. 글을 평가하고 편집하기 다. 문장과 어휘 수준의 퇴고하기 라. 문법과 철자를 교정하기 마. 재고하기
	출판하기	가. 독자와 상호작용하기 나. 재고하기

[표 4-6] 학문 목적 쓰기의 쓰기 과정 지식 요소

위의 [표 4-6]는 학문 목적의 쓰기 과정에서 사용하는 지식의 요소를 정리한 결과이다. 대학에서 부여받은 과제물인 리포트를 작성한다고 가정하면, 문제에 탐구하고, 내용 선정 및 조직하기, 글쓰기, 퇴고하기, 출판하기 단계로 설정할 수 있다. 학습자가 쓰기 과정에서 전체적 사항을 파악하고, 과제를 수행하는 데 필요한 계획을 세워야 한다. 또한 쓰기 내용을 선정하고 조직하는 데 필요한 자료를 수집하고 분석하여 정리할 수 있다.

본격적으로 글을 쓰는 단계에서는 개요를 작성한다. 학습자가 개요를 작성할 때에는 자신의 모국어를 사용하거나 한국어를 사용할 수 있다. 글을 쓴 후에는 수정, 검토하는 퇴고단계를 거치는데, 독자로 하여금 좋은 글이라는 평가를 받기 위해서는 작성보다는 수정에 더 많은 노력이 필요하다. 그러나 대부분 글을 쓰는 사람은 수정할 때에 더 어려움을 느낀다.

Ⅲ장의 쓰기 과정 지식에 대한 분석 결과 중국의 교과서에는 ‘쓰기의 과정’에 대해 상세히 다루고 있으나, 주어진 주제와 제시된 읽기 자료를 통해 연습활동을 하는 것으로 제한된 쓰기로 유도되어 있다. 그러나 학문 목적의 쓰기에는 필자가 스스로 해당 과제물의 주제에 대해 생각하고, 그에 대한 자료를 찾고 해석과 분석을 하는 것이 학문 목적 쓰기의 핵심이 된다고 할 수 있다. 그러므로 학문 공동체에서 요구하는 텍스트에 따라 문제를 탐구, 계획, 집필, 퇴고, 출판하는 일련의 과정을 효율적으로 진행할 수 있는 쓰기 과정 지식을 갖춰야 한다.

4.3.4 학문 목적 쓰기의 장르 지식

장르는 의사소통적 사건의 일종으로, 사회적으로 공유된 의사소통의 집합을 의미한다. 글을 쓸 때에 장르에 대해 잘 아는 것은 담화의 구조를 형성하며 내용과 양식을 선택하는 데에 도움을 준다. 필자는 특정한 장르의 글을 쓸 때에 보다 적절한 전략을 사용할 수 있어야 하기 때문에 글을 쓰고자 하는 학생들에게 모방하고 연습할 모형과 구조를 제공하는 것은 매우 중요한 일이 된다(Rodriguse, 1985). 이러한 장르는 쓰기가 사회적 상황 속에서 일어났음을 인식하고, 쓰기를 특정한 목적의 반영으로 간주하는 것이 장르 지식을 학습해야 하는 이유가 된다.

일반적으로 특정한 글쓰기 양식은 특정한 목적에 따라 결정된다. 예컨대, 논설문, 연설문, 광고문 이라는 형식은 설득을 목적으로 하는 경우에 선택되는 글쓰기 양식인 것이다. 이와 같이 글에는 글을 쓰는 목적, 내용, 형식 등에 따라 다양한 장르가 존재한다.

학문 목적의 학습자는 대학에서 요구하는 여러 유형의 글쓰기에 대해 관습화된 구조 유형인 장르에 대한 지식을 학습할 필요가 있다. 그리고 그 이후에 설득적 텍스트를 쓰는 데에 필요한 여러 세부적인 장르 지식들을 학습해야 한다.

글을 쓸 때에 목적이 무엇인지 확인하고 그에 따른 장르 지식을 동원하여 구체적인 구조를 결정하는 것은 특정한 쓰기 과제에 대해 준비를 가능하게 해준다. 구체적인 양식에 대한 학습을 통해 학습자는 특정 주제나 문제에 대한 보다 적절한 의사소통 수단이 있음을 인식하게 될 것이다. 학생들은 기초 교양 단계에서 추상적으로 주어진 글을 쓰는 것이 아니라 구체적 양식의 글을 쓰고 이에 대한 충분한 연습을 한 후에 자신의 전공 분야인 학술 담화 공동체에 진입하는 것이 바람직할 것이다.

학문 목적 상황에서 필요한 장르는 실제 교육 현장에서 쓰이는 교재를 살펴봄으로써 그 내용을 파악할 수 있다. 대학 내 글쓰기 강좌에서 사용되는 교양국어 교재와 외국인을 대상으로 한 학문 목적 글쓰기 교재에서 다루는 장르 내용을 비교하여, 그 결과를 토대로 학문 목적 쓰기에 있어 ‘장르 지식’

에 필요한 요소를 추출하기로 한다. 내국인을 대상으로 하는 교양국어의 교재는 서울대학교, 연세대학교, 서강대학교, 고려대학교 교재로 4종이며, 외국인 유학생을 대상으로 하는 학문 목적의 쓰기 교재는 성균관대학교, 이화여자대학교, 고려대학교, 한양대학교, (주)하우에서 출판된 교재로 총 5종이며, 심화과정을 포함한 7권이다.⁵²⁾

(가)-(라)의 교재에서 다루는 쓰기 기술은 ‘정의하기, 분류하기, 비교하기, 분석하기, 서술하기, 논증하기, 서사하기, 묘사하기’이며, (1)-(5)의 교재는 ‘정의하기, 예시, 묘사하기, 분류하기, 비교/대조하기, 열거하기, 서사하기, 주장하기, 설득하기, 논증하기, 통계표·도표, 인용하기’였다. 한국인 대학생 대상과 외국인 유학생을 대상으로 한 교재는 공통적으로 ‘분석과 기술’에 대해 다루고, 외국인 학습자를 대상으로 한 교재는 예시, 열거하기, 통계표 및 도표, 인용하기를 추가로 다루고 있었다. 단, 본고에서는 예시와 인용하기는 맥락 지식적 측면에 해당하기 때문에 포함하지 않는다. 각 대학에서 사용 중인 쓰기 교재에 제시된 쓰기 기술을 종합하여 정리하면 [표 4-7]과 같다.

쓰기 기술	
정의	분류
비교와 대조	분석
서술	논증 및 설득
묘사	열거
서사	통계 및 도표

[표 4-7] 학문 목적의 쓰기 기술 유형

52) 본고에서 분석한 교재 목록은 아래와 같다. 이 교재는 각 대학의 출판부에서 발행한 교재를 중심으로 선정하였으며, 현재 시중에서 판매 중인 교재를 중심으로 하였다.

(가) 서울대학교, 『대학국어』, (나) 연세대학교, 『글쓰기』, (다) 서강대학교, 『움직이는 글쓰기(인문·사회계열)』, (라) 고려대학교, 『학문의 통섭과 대학 글쓰기』

(1) 김경현 외 2, 『대학 한국어Ⅱ』, (2) 이화여자대학교, 『대학 한국어Ⅰ,Ⅱ』, (3) 이정희 외 3, 『유학생을 위한 한국어 글쓰기의 기초』, (3-1) 이정희 외 3, 『유학생을 위한 한국어 글쓰기의 실제』, (4) 장향실 외 2, 『글쓰기의 기초』, (4-1) 신윤경 외 3 『글쓰기의 실제』, (5) 한양대학교 국어교육위원회, 『외국인을 위한 글쓰기』

교재에 나타난 텍스트의 종류를 살펴보면 다음과 같다. (가)교재는 ‘이해와 요약, 감상과 비평, 보고와 제안, 주장과 설득’, (나)교재는 ‘이력서와 자기소개서, 감상문, 서평, 비평문, 칼럼, 행사문(수상 소감, 인사말, 만찬사, 축사, 조사 등) 보고서, 논문’으로 구성되어 있다. (라)교재는 ‘창조적 글쓰기, 설득적 글쓰기, 학술적 글쓰기’로 제시되어 있다.

(다), (라-1)교재는 대학의 계열별로 글쓰기의 장르, 주제가 다르게 구성되어 있다. (다)교재의 경우에는 (인문·사회계열) 성찰적 글쓰기, 비평적 글쓰기, 시사적 글쓰기, 논문 쓰기, (경제·경영계열) 성찰적 글쓰기, 보고서 쓰기, 연설문 쓰기, 논문 쓰기, (이공계열) 성찰하는 글쓰기, 과학칼럼 쓰기, 과학비평 쓰기로 구성하였다. (라-1)은 계열별 교재로 3권으로 나뉘어져 있다. (인문학과 글쓰기, 2005) 비평문의 유형(문학 비평, 연극 영화 비평, 역사 비평, 대중문화 비평, 철학 에세이), 시사문의 유형(신문 사설, 칼럼, 기사문, 광고문), 창작 연습(운문을 산문으로 바꿔 쓰기, 산문을 시로 바꿔 쓰기, 패러디하기, 소설을 영상 예술로 바꿔 쓰기), 논문 작성법, (사회과학과 글쓰기) 법정의 안과 바깥에서 글쓰기(기소문과 변론문, 학술적 에세이, 생활 에세이), 홍보 전략과 글쓰기(제품 설명서, 기업 홍보), 실용적인 시사문 쓰기(기사문, 신문 논설, 시사칼럼, 광고문), 실용적인 프로젝트 기획 제안서, 논문작성법, (자연과학과 글쓰기)과학 원리와 글쓰기(기계 장치의 작동 원리 설명하기, 과학 법칙 설명하기, 글로 설명하는 수학), 제품 사용 설명서 다시 쓰기(매뉴얼 글쓰기의 필요성, 매뉴얼 글쓰기의 방법, 정품 사용 설명서 쓰기의 실제), 과학적 상상력과 글쓰기, 과학 에세이, 논문작성법으로 구성된다.

외국인을 대상으로 한 교재를 살펴보자. (1)의 교재는 <이해와 표현의 실제>는 ‘보고서’의 서론, 본론, 결론쓰기 단계로 구성되어 있다. (2)의 교재는 ‘기사문 쓰기, 설문 조사 보고서 쓰기, 비평문 쓰기, 칼럼 쓰기, 일반 보고서 쓰기, 요약 보고서 쓰기, 설명문 쓰기, 보고서 쓰기, 답사기 쓰기, 서평 쓰기’이다. (3)의 교재는 ‘설명문 쓰기, 논설문, 감상문, 보고서, 요약문, 이력서, 자기소개서, 학업계획서’이다. (4)의 교재는 ‘설명문, 보고서, 논설문, 감상문, 자기소개서’이다. (4-1)교재는 심화과정으로 전공별 글쓰기 유형이 구성되어 있다. (인문)요약문 쓰기, (사회과학)발표문 쓰기, (자연과학)논문쓰기로 외국인

유학생의 전공을 고려했다는 점이 다른 교재와의 차이점이다. (5)의 교재는 ‘(설득과 정보전달)설명문, 보고문, 논설문, (감상과 정서표현)편지, 감상문, 수필, (정보화 사회와 자기표현)자기소개서, 인터넷 글쓰기’이다.

한편, 교양국어가 중등교육의 연장선상이라고 보았을 때, 텍스트 유형을 분류하기 위해서는 이은희(2008)의 ‘2007 개정 교육과정에 제시된 텍스트 종류’를 참고할 수 있다. 텍스트의 유형을 ‘정보 전달, 설득, 상호작용, 정서표현’으로 나누고 이에 해당하는 텍스트 종류를 분류했다.

텍스트 유형	텍스트 종류
정보전달	설명문, 기사문, 요약문, 보고서, 이력서, 자기 소개서, 학업 계획서
설득	논설문, 칼럼, 연설문, 서평
상호작용	인터넷 글쓰기, 행사문, 연설문
정서표현	감상문, 비평문, 수필

[표 4-8] 교양국어 및 학문 목적 쓰기 교재의 텍스트 유형

위의 [표 4-8]는 교재에 나타난 텍스트의 종류에 따라 텍스트 유형을 분류한 표이다. 이와 같은 맥락에서 보면 대학의 교양국어 교재의 경우 비평문이나 칼럼, 보고서 등 ‘정보전달’과 ‘설득’에 초점을 둔 텍스트 종류를 다룬다는 것을 눈여겨 볼 필요가 있다. 반면에 외국인 유학생을 대상으로 한 교재에서는 ‘설명문, 보고문, 논설문, 감상문, 이력서/자기소개서’을 공통적으로 다루고 있으며, ‘상호작용’과 ‘정서표현’에 대한 텍스트 유형인 ‘기사문, 칼럼, 요약문, 편지, 수필, 인터넷 글쓰기’의 내용을 포괄적으로 포함한다.

다만, 쓰기 교재의 대상이 ‘외국인’이라는 점과 ‘한국어’를 학습한다는 점에서는 ‘상호작용’과 ‘정서표현’의 텍스트 유형을 다룬다면 학습에 도움이 될 수 있을 것이다. 그러나 이 교재들은 ‘학문 목적’에 그 목적을 두고 있으며, ‘학문적 문식성(Academic Literacy)’을 증진하는 데에 목적이 있는 교재이다. ‘외국인 학습자’라는 점을 고려하면서도 ‘학문적 문식성’을 증진하는 데에 필

수 조건인 ‘정보전달’과 ‘설득’의 텍스트 유형을 중점적으로 선정해야 한다. 따라서 본고에서 설정하는 학문 목적의 텍스트의 유형 및 종류는 다음과 같다.

지식	특질	요소
텍스트 유형	정보전달	설명문, 기사문, 요약문, 보고서, 이력서, 자기 소개서, 학 업 계획서
	설득	논설문, 칼럼
	정서표현	감상문, 비평문

[표 4-9] 학문 목적 쓰기의 텍스트 유형 및 텍스트 종류

위의 [표 4-9] 학문 목적 쓰기의 텍스트 유형 및 종류는 첫째, 교양국어에서 다루는 글의 유형은 실용적인 글부터 자신의 전공 분야의 전문적인 글쓰기까지 다양한 텍스트 종류를 다루지만 그 기반은 ‘정보전달’ 및 ‘설득’이라는 데에 있다. 이것은 학문 목적을 대상으로 하는 교재에서는 ‘정보전달’과 ‘설득’을 중심으로 한 텍스트 종류를 다룰 필요가 있다는 점을 시사한다. 좀 더 구체적으로 보면, 앞 장의 중국의 교과서 분석 결과에서 중국의 작문 교육에서 강조하고 있는 글의 유형 중 하나는 의론문이었다. 이것은 한국의 논설문과 비슷한 텍스트 유형으로 이해할 수 있는데, 한국의 논설문과는 글의 구성 및 구조에서의 차이가 존재하였다. 따라서 중국인 유학생이 한국의 대학에서 논설 텍스트 종류인 쓰기를 할 때에는 한국의 논설 텍스트의 개념과 특징을 중국에서 학습해 온 내용을 비교하여 그 차이를 인식할 수 있어야 한다.

둘째, 텍스트 종류는 학문적 문식성을 기르는 데에 초점을 두어야 한다. 예를 들면 ‘편지’나 ‘답사기’ 등의 텍스트 종류는 학문적 문식성의 향상보다는 유학 생활에 편의를 도모하는 학습 내용으로 볼 수 있다. 셋째, 감상문과 비평문은 학생이 속한 전공 분야에 따라 필요한 부분이다. 예술 작품이나 사회 현상 전반의 의미와 가치를 성찰해 나가는 사고 작용을 보여 주는 중요한 글 쓰기 양식이기 때문이다.

4.3.5 학문 목적 쓰기의 언어 체계 지식

언어 체계 지식은 글을 완성하는 데 필요한 언어 체계의 측면에 대한 지식을 말한다. 앞서 II장에서 쓰기 언어 체계 지식에 대한 선행 연구의 이론들을 종합하여 ‘형태적 지식-통사적 지식’과 ‘의미적 지식-어휘적 지식’으로 구분하였다. 본 절에서는 쓰기 언어 체계 지식에 대한 범주를 구분하기에 앞서 국립 국어원 세종 말뭉치의 학습자 오류 주석 빈도 중 중국인 학습자의 오류 양상을 살펴보았다. 본고에서 중국인 학습자의 오류 빈도를 살펴보는 까닭은 텍스트에서의 오류는 학습자의 모어(중국어)와 한국어의 차이를 드러내기도 하고, 학습자가 작문을 하는 데에 있어 난관에 부딪히는 부분이기 때문이다.⁵³⁾

오류 위치 양상은 일반 명사(CNNG)19.3%, 동사(CVV) 6.8%, 부사격조사(FAP)7.6%, 연결어미(FED)7.6%, 표현 문형(PE)6.0%, 주격조사(FNP)7.5%, 기타45.6%이다. 오류 양상 주석은 대치(REP)48.1%, 오형태(MIF)24.8%, 누락(OM) 20.2%, 첨가(ADD)6.9%이다. 오류 층위 양상은 음소(PP)40.8%, 굴절(활용)(MCJ)12.6%, 시제(ST)10.4%, 구어/문어 오류(DS)6.6%, 음운규칙(PC)3.0%, 한자 8.6%, 기타 18.0%이다.

중국어를 모어로 하는 학습자의 텍스트 표본 오류 양상 결과에서 흥미로운 사실은 일반 명사와 연결어미, 표현 문형의 오류는 고급학습자의 분포가 가장 높았다는 것이다. 이것은 곧 긴 호흡의 글을 쓰는 데에 있어 연결어미에 대한 오류가 발생하기 쉽다는 것을 의미한다고 할 수 있다. 또한 학습자가 고급 단계라고 할지라도 전문 어휘를 사용하게 될 때에 일반 명사의 오류가 발생할 수 있음을 보여주는 예라고 할 수 있다.

앞으로 제시할 언어 체계 지식은 선행연구 결과와 세종 말뭉치의 연구 결과를 토대로 하여, 학문 목적 쓰기를 수행할 때에 필요한 쓰기 언어 체계 지식에 대한 형태적 지식과 의미적 지식을 [표 4-10] 과 같이 재설정하였다.

53) 세종 말뭉치는 문어 표본 4,115개, 구어 표본 757개의 결과를 바탕으로 하였으며, 본고에서는 국적별 오류 양상에 대한 분석 중에서 ‘중국’에 해당하고, 한국어의 모든 급수를 대상으로 체크한 결과를 제시하고자 한다. 그 이유는 대학에 입학한 학습자의 경우 한국어 구사 수준이 다양하게 분포되어 있는 현실을 감안하기 위함이 있으며, 본고에서의 연구 대상인 ‘중국인 학습자’라는 점에서 국적을 제한하여 살펴보았다.

형태 · 통사적 지식은 ‘학문적 표현’, ‘문법’, ‘담화표지’에 대한 특성으로 구분할 수 있다. 문어체의 문장 구성에 대한 지식, 문장 호응에 대한 지식, 문어적 연결어미 사용에 대한 문법적 지식, 문어적 접속사 사용에 대한 지식, 쓰기 기술에 따른 담화표지에 대한 지식으로 범주를 나눌 수 있다. 의미 · 어휘적 지식은 ‘학문적 표현’, ‘어휘’, ‘표현’으로 구분할 수 있으며 세부 요소는 학술적 개념 어휘에 대한 지식, 한자어에 대한 지식 및 의미 차이에 대한 지식, 맞춤법, 띄어쓰기, 문장 부호 등에 대한 지식이다.

범주	특질	요소
형태 · 통사적 지식	학문적 표현	문어체의 문장 구성에 대한 지식
	문법	문장 호응에 대한 지식
		문어적 연결어미 사용에 대한 문법적 지식
		문어적 접속사 사용에 대한 지식
	담화표지	담화표지의 사용 지식
의미 · 어휘적 지식	학문적 표현	학술적 개념 어휘에 대한 지식
	어휘	한자어에 대한 지식 및 의미 차이에 대한 지식
	표현	맞춤법
		띄어쓰기
		문장 부호

[표 4-10] 학문 목적 쓰기의 언어 체계 지식 요소

문어체의 문장 구성에 대한 지식을 설명할 수 있다. 쓰기에 사용되는 문자 언어는 구두 언어와 여러 가지 측면에서 다르다(Brown,2007;Byrne,1988; Nunan,1991.Tribble,1996). 문자 언어는 문장 구조, 어휘 맥락, 영구성, 문장의 완결성, 산출 시간, 잉여성 등의 측면에서 구두 언어와 다르다 (Biber,1988; Brown,2007; Byrne,1988; Hyland,2002; Nunan,1991,1999;

Raimes,1983, Tribble,1996; Williams,2005, 최연희 재인용) 문자 언어는 구두 언어에 비해 통사적으로, 어휘적으로 형식에 더 많이 구애를 받는다. 그러므로 구두에 비해 여러 측면에서의 많은 노력을 요구하는 쓰기를 학습하기 위해서는 먼저 문자언어의 이해가 필요하다.

예시 (1)

그렇다면, 지금부터는 중국 사람들도 죽기 전에 다 먹어보지 못한다는 그만큼 종류가 무궁무진하고 다양한 중국 음식의 특징에 대해 소개하고자 합니다. (중략)

따라서 중국 문화의 특징 또한 매우 다양합니다. 그러면 지금부터 중국 음식 문화의 특징에 대해서 다같이 알아보을까요? (서강대학교,음식이는 쓰기, 서강대학교 교양국어 교재편찬위원회, 서강대학교출판부, 2006: 184)

예시 (2)

문제1 . 아래의 문장에서 밑줄 친 부분을 문어체로 수정해 보시오.

중국 문화의 특징 또한 매우 다양합니다.

그러면 지금부터 중국 음식 문화의 특징에 대해서 다 같이 알아보을까요?

보편적으로 외국어를 학습할 때에 의사소통 중심으로 교수 학습 상황이 이루어진다. 중국인 학습자 역시 한국어를 학습함에 있어 의사소통 중심, 즉 구어체를 중심으로 학습해 왔다. 그러나 학문 목적의 한국어 학습자는 쓰기에 필요한 문어체를 이용하여 글을 작성할 수 있어야 한다. 예시 (1)의 글에서는 문어가 아닌 구어의 종결형을 사용해 글을 썼다. 발표문을 작성한 것으로 보이는데, 보통 한국어를 모국어로 하는 화자들은 ‘N(이)다, V-ㄴ/는다, A다’의 문어 종결형을 이용해 글을 쓰고, 발표할 때에는 합쇼체를 이용해 말을 한다. 예시에 나와 있는 학생은 문어 종결형의 발화를 전환하여 말하는 것이 익숙하지 않기 때문에 합쇼체로 작성한 것으로 추측된다.

그러므로 단편적으로 예시 (2)와 같이 중국인 학문 목적의 학습자에게는 모국어에는 존재하지 않는 문장의 종결형뿐만 아니라 문어적 표현인 문어체의 문장 구성에 대한 지식을 연습할 필요가 있다.

문장 호응에 대한 지식은 문법적인 성분들 간의 호응을 말한다. 예시(2)와 같이 모여 화자인 한국인들에게도 자주 등장하는 오류의 한 유형인데, 고급

수준의 한국어 학습자들도 오류를 범하기 쉽다. 주어와 술어 또는 목적어와 술어, 부사어와 술어 등의 호응 관계에서 자주 볼 수 있다.

	구어	문어
연결어미	하고, -한테, -(으)니까, ㄴ/는데	-와/과, -에게, -(으)므로, -기 때문에, -(으)며, -(으)로 말미암아, -에 관하여

[표 4-11] 문어와 구어의 연결어미

연결어미에 있어 구어와 문어의 차이를 학문 목적 쓰기에서 다뤄야 할 지식 중 하나이다. 이것은 중국인 학습자의 이해를 돕는 데 바람직하며 학습자 스스로 취약한 점을 보완할 수 있기 때문이다. 이렇게 문어와 구어의 차이는 연습 문제 등을 통해서 강화할 수 있다.

예시 (3)

a. 지난 한 세기 동안 줄기차게 이어 온 진화론 반대 운동은 진화론 자체에 대한 과학적 비판에서 비롯하였다기보다도 반대자들 자신이 가지고 있는 특정한 종교적 신념에 기인하였음은 재론의 여지가 없다. 그리고 주지하는 바와 같이 이들의 종교적 신념이라고 하는 것은 인간과 생물을 포함한 자연계의 모든 것은 신에 의한 ‘창조’로 이루어졌다고 하는 창조 신앙이다. 그렇다면 과연 진화라고 하는 과학적 사실은 창조라고 하는 종교적 신앙과 상충되는 것인가?

장희익〈과학과 메타과학기 자연과학의 구조와 의미〉, 지식산업사, 1990, 185-187

b. *그렇지만 어떻게 소중한 관계를 만들고 ~먼저 부드러운 미소를 지으면 된다.(그런데~)(김경환(2010:39))

c. *그래서 지금부터 ~ 우리의 소중한 인연을 찾아봅시다.(그러면~)

(김경환(2010:39))

예시 3(a)는 대학 쓰기 교재에 참고 자료로 제시된 내용 중 하나이다. (a)와 같이 한 문단 안에서도 위의 예시와 같이 지시어나 접속어의 자연스러운 사용이 이루어져야 한다. ‘그리고’, ‘그렇다면’과 같이 문어체에 알맞은 사용이 필요하고, 원인과 결과를 나타내는 ‘따라서’, ‘이러한 원인으로’ 등의 표현을

다양하게 사용할 수 있어야 한다. (b)에서는 ‘그렇지만’ 보다는 ‘그런데’로 시작되는 것이 더 자연스러운 문장이 되며, (c)역시 ‘그래서’보다는 ‘그러하면’으로 쓰는 것이 적절해 보인다. (b), (c)에서 보이는 오류는 있을 수 있으나, 보통 학습자의 텍스트에서는 접속사를 사용해 문장을 생성할 때에는 연결어미를 사용해서 긴 문장을 생성할 때보다 비교적 오류가 적은 편이다. 또한 접속사는 어미 변화가 없고 단어와 같이 형태만 알고 문장에서의 의미가 통하면 특별한 오류가 없기 때문이다.⁵⁴⁾

담화표지의 사용 지식은 텍스트에 따른 담화 표지를 적절하게 사용할 수 있어야 한다. 앞서 4.3.4의 학문 목적 장르 지식 중 쓰기 기술을 ‘정의, 분류, 비교와 대조, 분석, 서술, 논증 및 설득, 묘사, 열거, 서사, 통계 및 도표’로 제시한 바 있다. 쓰기 기술에 따른 담화표지의 예시를 제시하면 다음과 같다.

기술	담화표지
정의	-은/는, -으로서, -을/를 말한다, -은/는 -이다.
열거	첫째, 둘째, 셋째
비교	이와 마찬가지로, 또한, 같은 방식으로, 비슷하게
대조	그러나, 그렇지만, 반면에, 이에 반해, 이와 달리, 대조적으로, -은/는 반면에
논증 및 설득	왜냐하면, -이므로, 이기 때문에, -인 까닭에, -라는 이유로, -를 고려한다면, -로부터 추론할 수 있다

[표 4-12] 학문 목적 쓰기의 담화표지 예시

54) 학습자들은 문어적 접속사에 대한 형태를 습득하면 문장에서 특별한 오류가 발생하지는 않지만 접속사의 종류와 쓰임에 대해 정리된 내용을 정리할 필요가 있다.

문어 접속사	
전 단락과 문장 내용을 설명	예시: 예를 들면, 예시는 전환: 소위, 즉, 다시 말해서
이유 기술하기	원인이 선행: 그렇기 때문에, 따라서 원인이 후행: 그것은, 왜냐하면
같은 내용을 덧붙여 말하기	더욱이, 게다가
역접의 관계 기술하기	그러나, 그런데, 하지만, 그렇지만
일관된 이야기 전개하기	이와 같이
다른 화제로 전환하기	그러면, 자, 그런데

의미·어휘적 지식 중 학술적 개념 어휘에 대한 지식은 대학에서 요구하는 글을 작성할 때에 자신이 속한 담화 공동체에서 자주 사용하는 개념 어휘를 이용해 글을 쓰는 것이다. 학문 목적의 쓰기 교육은 문법이나 어휘 등의 어휘 형태적인 면이나 텍스트의 구조, 과제와 학습 활동, 쓰기의 주제 등의 면에서 의사소통 목적의 쓰기와는 큰 차이를 보인다.

학문 목적 한국어 쓰기의 특수성은 일차적으로 학문 담화 공동체에 대한 특성, 학문적 텍스트가 지닌 특성, 학문적 텍스트에 주로 사용되는 수사적 표현 등에서도 찾을 수 있다. 다시 말해 학업 수행을 하며 학문 담화 공동체 안에서 자신의 생각이나 자신이 이해한 바를 구성원들과 소통하기 위해서 쓰기를 한다. 그러므로 학문 목적 한국어 학습자는 담화 공동체에 대한 이해를 바탕으로 소통하고자 하는 내용을 학문 공동체에서 공유되는 표현을 사용하여 공유되는 텍스트의 형식에 담을 수 있어야 한다.(권화숙·김성숙, 2018)

한국어 학습자들이 쓰기에서 보이는 오류의 대부분은 어휘 실수와 관련 있다. 또한 학문 목적 한국어 학습자의 경우 쓰기는 가장 자주 사용되는 평가 형식이며 자신의 생각이나 특정 분야의 지식을 드러내기 위해서는 일반적인 어휘뿐만 아니라 전문적인 어휘를 정확하고 적확하게 사용하여 쓸 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

그러나 학습자들의 전공 개념 어휘를 모두 다룰 수는 없다. 학술적인 글쓰기나 해당 분야의 전공 분야의 전공자만을 대상으로 하는 경우라면 그 분야의 전문 어휘를 교육 내용에 포함시켜야 하지만, 다양한 분야의 사람을 대상으로 하는 경우에는 일반적으로 학문 분야에서 공통적으로 사용될 수 있는 어휘를 중심으로 교육 내용을 구성할 필요가 있다.

한자어에 대한 지식과 의미 차이에 대한 지식이 필요하다. 학문 목적 한국어 학습자들이 대학 과정 혹은 그 이상에서의 기본적인 수학 능력을 갖추는데에 필요한 것은 바로 학습자의 ‘어휘력’이라고 할 수 있다. 한자어는 한국어의 어휘 체계에서 가장 높은 비중을 차지한다. 그렇기 때문에 학습자의 어휘력 증대를 위해서는 한자어에 대한 이해와 한자어의 의미 차이, 그 의미 차이에서 정확한 선택을 할 수 있는 능력이 요구된다.

김지형(2010)은 한국어 어휘 체계에서의 한자어의 비중이 60%를 훨씬 넘

는다고 하지만, 학문 영역에서는 그 비중이 거의 절대적이라고 하였다. 교육 과정별 한자어의 의미 및 용법 교육은 다음과 같이 나타내었다. 전공 예비 과정의 ‘공통 전공 한자어’는 일상생활에서 사용되는 의미와 용법을 중심으로 교육하며, 계열 전공 과정의 ‘계열 공통 한자어’는 전공 교육에서 사용하는 각 전공 용어의 의미와 용법을 중심으로 교육한다고 하였다. 일상의 어휘가 전공 용어로 쓰일 때에는 기본 의미 외에 확장된 개념과 의미를 갖게 된다고 하였다. 전공 과정의 ‘개별 전공 한자어’는 전 단계에서 학습한 기본 의미와 전공 용어의 개념을 바탕으로 어휘 확장 중심의 교육을 시행한다고 하였다. 복합어 구성을 통한 어휘 확장으로 이루어진 전공 용어를 익히게 되고, 다른 전공 영역과 공통적인 부분이 적어 앞선 단계에서 이루어지 못한 핵심 전공 용어 등도 개별 전공 한자어로 선정해야 한다고 하였다.

중국인 유학생은 한자권에 속하기 때문에 한자를 모르는 타 언어권 학습자에 비해서 한국어 학습 이해도와 습득 측면에서 유리하므로 중국인 유학생들에게 한국어의 한자어에 대한 지식과 의미 차이에 대해 학습하도록 권유하는 것이 바람직하다. 중국인 학습자는 새로운 어휘를 접했을 때 학습자들이 알고 있는 한자 지식을 이용하여 잘못된 의미로 유추하는 경우도 있지만 학습자 자 자신이 한자에 대한 관심을 가지고 학습한다는 점에서 매우 고무적이라 할 수 있다.

의미 · 어휘적 지식 중 마지막으로 맞춤법, 띄어쓰기, 문장 부호에 대한 지식이다. 학문적인 글을 쓸 때 기본이 되는 문장부호는 다소 사소한 부분으로 보일 수 있으나 문장을 구성한다는 점에서 매우 중요한 위치를 차지하고 있다. 표준국어사전에 의하면 “문장 부호는 글에서 문장의 구조를 잘 드러내거나 글쓴이의 의도를 쉽게 전달하기 위하여 쓰는 여러 가지 부호이다. 마침표(.), 물음표(?), 느낌표(!), 쉼표(,), 가운뎃 점(·), 쌍점(:), 쌍반점(;), 빗금(/), 큰 따옴표(“ ”), 작은따옴표(‘ ’), 소괄호(()), 중괄호,{ }), 대괄호([]), 붙임표(-), 줄표(--), 물결표(~), 줄임표(.....) 등”이 있다.

글을 쓸 때에는 퇴고 단계에서 맞춤법, 띄어쓰기, 문장 부호 등을 점검한다. 문장 부호의 경우 학습자들이 모국어로 교육 받은 내용으로, 이미 가지고 있는 지식 중 하나일 수 있다. 그러나 중국인 학습자의 경우 글을 시작할 때

두 칸 내지 세 칸 들여 쓰기로 시작하는데, 학문 목적의 글을 쓸 때에는 한 칸 들여 쓰기와 인용 등의 문장을 서술할 때 적절하게 사용할 수 있는 문장 부호들에 대한 지식을 학습할 필요가 있다.

지식	범주	특질	요소
(1) 내용 지식	기존 지식 및 상호 텍스 트 지식	주제 탐구	주제 찾기
			주제 선정하기
			주제에 대한 아이디어 생성하기
			주제에 대한 아이디어 조직화하기
		배경지식	주제와 관련하여 필자가 알고 있는 지식으로 쓰기
		개념적 지식	자료 수집하기
			자료 정리하기
			자료 선별하기
			자료 해석하기
		절차적 지식	주제와 관련된 외부 자료 수집 과정 인식하기
			자료 수집하기(서적, 미디어, 매체 등)
			자료 정리 방법
			수집한 자료로 내용을 정리하는 방법
	통합 지식	내용 구성	필자의 배경 지식과 상호 텍스트적 지식을 결합하여 작성
(2) 맥락	거시 적	텍스트 유형	이 글은 언제, 어디에서, 왜, 제출할 곳이 어디인지 인식

지식	차원	텍스트 전체 구성	제출할 과제의 표지, 본문, 참고문헌 등의 전체 구성을 확인
		텍스트 내용 구조	텍스트의 유형에 따른 내용 구조
	미시 적 차원	독자	독자를 고려하기
			독자의 요구 파악하기
			독자가 글에서 기대하는 바를 파악하기
		주제 정보	담화 표지를 정확하게 사용하기
			소제목으로 나타나기
		관습적 규약	윤리의 인용을 위한 표지
			인용의 여부나 방법
		목적	독자에 따라 글의 내용, 구조, 표현이 달라질 수 있는 것 을 인지하기
(3) 쓰기 과정 지식	문제 탐구하기		가. 수사적 문제 탐구하기 나. 주제 파악하기 다. 주제에 대한 아이디어 생성하기 라. 주제에 대한 아이디어 조직화하기
	계획하기		가. 글의 목표 설정하기 나. 제목 정하기 다. 자료 수집하기 라. 수집한 자료 분석하여 정리하기
	집필하기		가. 글감 만들기 나. 글의 목차 정하기 다. 문장 쓰기

			라. 글다듬기 마. 재고하기
	퇴고하기		가. 초고와 쓰기 목적 검토하기 나. 글을 평가하고 편집하기 다. 문장과 어휘 수준의 퇴고하기 라. 문법과 철자를 교정하기 마. 재고하기
	출판하기		가. 독자와 상호작용하기 나. 재고하기
(4) 장르 지식	텍스트 유형	정보전달	설명문, 기사문, 요약문, 보고서, 이력서, 자기 소개서, 학업 계획서
		설득	논설문, 칼럼
		정서표현	감상문, 비평문
(5) 언어 체계 지식	형태 · 통사 적 지식	학문적 표현	문어체의 문장 구성에 대한 지식
		문법	문장 호응에 대한 지식
			문어적 연결어미 사용에 대한 문법적 지식
			문어적 접속사 사용에 대한 지식
		담화표지	담화표지의 사용 지식
	의미 · 어휘 적 지식	학문적 표현	학술적 개념 어휘에 대한 지식
		어휘	한자어에 대한 지식 및 의미 차이에 대한 지식
		표현	맞춤법
			띄어쓰기
			문장 부호

[표 4-13] 학문 목적 쓰기에 필요한 지식 요소

위의 [표 4-13]은 본고에서 설정한 학문 목적 쓰기에 필요한 요소인 내용 지식, 맥락 지식, 언어 체계 지식, 쓰기 과정 지식, 장르 지식을 종합한 내용이다. 다섯 가지 지식 요소는 학문 목적 쓰기에 필요한 지식을 범주와 특질에 따라 분류하여 설계하였다. 중국인 유학생을 대상으로 하는 학문 목적 쓰기 지식의 설정이 지니는 교육적 의의에 대해 제시하고자 한다.

교육 내용의 구성 측면에서 보면, 대학에 입학한 학문 목적의 학습자들에게 쓰기는 매우 중요한 언어 기능 영역이다. 그러나 동시에 학문 목적의 쓰기는 주어진 과제를 수행하기 위해 학습자가 필자로서 주체적인 문제의식을 갖고 새로운 텍스트를 구성해 나가는 과정이다.

따라서 학문 목적의 쓰기 교육은 한국어 쓰기 텍스트, 학술 담화 공동체의 특정한 쓰기 텍스트 양식에 대한 이해와 더불어 독자의 수사학적 관습을 고려하여 쓰기 텍스트를 구성하는 일련의 과정에 대한 교육이 필요하다. 또한 글의 내용 지식, 맥락 지식, 언어 체계 지식, 장르 지식, 쓰기 과정 지식에 있어 중국어 작문 상황과의 차이를 인식하고, 이것을 이용하여 텍스트를 구성할 수 있는 능력이 함께 배양되어야 한다.

이 연구의 교육 효과 측면으로는 한국어와 중국어의 서로 다른 언어에서 관찰되는 쓰기 텍스트 구조를 이해하는 데 도움이 될 수 있다는 점이다. 중국인 유학생들이 쓰기를 할 때 활용하는 수사학적 패턴들이 학습자들의 쓰기 지식 중에서 사회 언어학적 지식에 영향을 받는다는 사실을 증명하였다. 또한 이러한 연구 결과를 바탕으로 중국인 유학생들이 학문 목적의 쓰기를 함에 있어 필요로 하는 것이 어떠한 것인지, 사회 언어학적 측면에서의 쓰기 지식의 차이를 교육 내용에 반영하였다.

본 연구 결과를 통해 중국인 유학생들에게 자신의 모국어인 중국어와는 다른 글의 구성 형태에 대한 지식을 형성하도록 유도하며, 대학에서 수학하는데에 필요한 학문 목적의 쓰기를 더욱 효과적으로 수행할 수 있도록 도와줄 수 있을 것이다. 또한 중국인 유학생의 글에 나타나는 사회 언어학적 지식의 간극이 되는 부분을 한국인 교수자 입장에서 바르게 평가하고 이해할 수 있다는 점에 연구의 의의를 둔다.

V. 결론

이 연구는 국내 대학에 입학한 중국인 유학생을 대상으로 하며 한국과 중국은 사회적 및 문화적 배경의 차이로 인해 쓰기 교육 내용에 간극이 존재하므로 이를 교육적으로 해소할 수 있는 방향을 모색하려는 입장에서 연구를 진행하였다.

I 장에서는 국내 대학에 입학한 중국인 유학생들은 그간 모국에서 받아온 쓰기 교육에 따라 학습자가 지닌 쓰기 지식에도 영향을 준다는 데에서 연구의 출발점으로 삼았다. 선행연구 검토는 국내 대학에서 교육이 이루어지고 있는 교양국어의 성격에 대한 연구와 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 하는 학문 목적 쓰기 교육에 대한 연구를 살펴보았다. 그리고 중국인 유학생을 연구 대상으로 설정한 연구 중에서 ‘대조 수사학을 기반으로 한 학문 목적 쓰기 교육 연구’에 대한 경향을 분석하였다.

II 장에서는 본 연구의 이론적 전제를 위해 대조 수사학을 기반으로 한 쓰기 연구와 한국과 중국의 쓰기 교육에 대한 내용을 검토하고, 쓰기 지식에 대한 내용을 고찰하였다. 이 절에서는 대조 수사학의 쓰기 이론 중 대조 수사학의 영역을 소문화 개념으로 접근하여 학문 목적을 위한 한국어 쓰기로 방향을 설정하고, 학문 목적의 쓰기는 대학이라는 사회적 환경과 맥락 안에서 이루어지는 사회적 행위를 전제로 한다고 규정하였다. 또한 앞 절의 대조 수사학적 관점을 기반으로 하여 양국의 쓰기 교육을 비교 분석하고 쓰기 연구의 이론적 전제를 마련하였다. 그리고 쓰기 지식의 개념 및 성격과 쓰기 지식과 쓰기 능력, 쓰기의 지식의 범주 및 기준에 대해 이론을 정리하고, 쓰기 지식을 “내용 지식, 맥락 지식, 언어 체계 지식, 쓰기 과정 지식, 장르 지식”으로 설정하였다.

III 장에서는 한국인 대학생과 중국인 유학생의 쓰기 텍스트와 양국의 작문 교과서에 나타난 쓰기 지식의 양상을 비교하였다. 분석 기준은 II 장에서 설정한 다섯 가지 쓰기 지식을 준거하여 분석 틀을 구성하였다. 그 후에 한국인 대학생과 중국인 유학생의 쓰기 텍스트에서는 내용 지식, 맥락 지식, 언어 체계 지식을 살펴보고, 양국의 고등학교 작문 교과서에서는 쓰기 과정 지식, 장

르 지식을 비교 분석하였다.

한국인과 중국인의 쓰기 텍스트 분석 결과는 다음과 같았다. 내용 지식은 두 집단 모두 논거의 타당성을 제시하기 위해 자국의 인물을 예시로 들었으나 중국의 경우 쓰기 텍스트의 절반 이상 소학교(초등학교)의 어문(국어) 교과서에 실린 인물을 사례로 제시하였다. 그리고 자료를 수집하는 경로는 한국인의 경우 도서를 통해 자료를 얻는다고 밝혔으나, 중국인은 전적으로 자신의 배경 지식에 의존하여 글을 쓴다는 사실을 알 수 있었다.

맥락 지식은 서론의 도입 방법과 본론에서의 논거 양상, 결론에서 글을 마무리하는 양상으로 살펴보았다. 서론의 도입 방법은 한국인은 ‘주제에 대한 정보 제시나 사실을 진술’하는 방법을 선호하였으며, 그 외에도 다양한 도입 방법을 선택하는 양상을 보였다. 중국인은 ‘자신의 주장을 바로 제시’하는 방법이 가장 많았으며, 다른 도입의 유형은 거의 나타나지 않았다. 이러한 차이에 대한 원인은 중국인의 경우 글에서 자신의 의견을 분명하게 제시하는 것이 중요하다는 인식에서 비롯되었기 때문이다. 본론의 논거 양상 결과는 한국인은 객관적으로 입증된 연구나 실험을 인용하여 논거의 타당성을 부여하는 반면 중국인은 전문가나 권위자의 증언에 의존하여 논거를 펼치는 양상을 보였다. 결론에서 글을 마무리하는 양상은 한국인은 결론에서 본론의 내용을 확장하고 논거를 보충하거나 글의 전체 내용을 요약하고 결론을 내린 경우가 많았으며, 중국인은 자신의 입장이나 강조 단락을 구성하며 마무리하는 글의 비율이 높았다. 이것은 전형적으로 중국어 텍스트 구성 원리의 특징 중 하나인 관계식 표현으로 마무리하는 양상인데 결국 모국의 텍스트 구성에 영향을 받고 있다는 것의 의미하는 결과였다.

사회 맥락 지식 중 하나인 쓰기 윤리 지식의 결과는 양국 학생 모두 표절과 인용에 대한 인식이 명확하게 정립되지 못한 양상을 보였다. 그러나 중국인은 성현의 어록이나 전고를 인용하는 데에 있어 그 출처를 굳이 밝히지 않는데, 이러한 점에서 표절이나 인용의 의미는 다른 방향으로 접근할 필요가 있다는 것을 밝혔다. 의미·어휘적 지식을 보면 한국인은 글에서 자신의 생각을 이야기하는 듯한 독백체의 사용이 많고, 간접 인용보다 직접 인용의 사용이 많았다. 중국인은 속담이나 격언을 사용, 시구나 경전을 인용, 문학적 또

는 시적 표현을 사용, 의문문을 활용, 관용 표현 또는 비유 표현을 사용, 한자어를 사용하는 특징이 두드러지게 발견되었다.

쓰기 과정 지식은 양국의 고등학교 작문 교과서를 분석하여 결과를 도출하였다. 중국은 필자가 스스로 주제에 대한 자료를 찾고, 해석과 분석을 하는 학문 목적 쓰기의 주가 학습 활동이 이루어지지 않았다. 장르 지식은 한국은 논설문, 설명문뿐만 아니라 감상문, 수필, 회고문, 자기소개서 등 실용문을 연습한다. 중국의 의론문, 설명문, 기서문으로 한정하여 다루고 있었다.

IV장에서는 III장에서 분석한 결과를 바탕으로 중국인 학부생을 위한 학문 목적의 쓰기 교육 내용을 설계하였다. 설계 과정은 우선 학문 목적의 쓰기 교육의 학습자 대상과 교육의 목표를 설정하였다. 그리고 III장의 한국인과 중국인 쓰기 텍스트와 양국의 교과서 분석 결과를 반영하여 학문 목적 쓰기 교육의 내용을 조직하였다. 그리고 미시적인 측면으로 중국인 학부생을 위한 학문 목적 쓰기 교육의 내용 요소로 ‘학문 목적 쓰기의 내용 지식, 맥락 지식, 쓰기 과정 지식, 장르 지식, 언어 체계 지식’의 내용을 세부적으로 구성하였다.

이 연구를 통해 중국인 유학생이 대학에서 요구하는 글쓰기를 하는 데에 있어 대조 수사학적인 측면에서 학습자가 지닌 쓰기 지식의 차이를 교육 내용에 반영할 수 있었다. 본고에서 설계한 쓰기 교육 내용이 수업 현장에 반영된다면 중국인 유학생들에게 자신의 모국어인 중국어와는 다른 쓰기 텍스트의 구성 형태에 대한 선형 지식을 경험하도록 이끌어 줄 수 있으며, 효과적인 학문 목적의 쓰기를 수행할 수 있게 도움을 줄 수 있을 것이다. 그리고 중국인 유학생의 글에 나타나는 사회 언어학적 지식의 차이가 한국인 교수자 입장에서는 바르게 평가하고 이해할 수 있는 역할을 하리라고 기대한다.

참 고 문 헌

1. 국내문헌

- 강동훈(2014). 쓰기 지식의 범주 및 변환 양상 연구. 『어문학교육』 48, 5-39.
- 강현자(2009). 학문적 글쓰기를 위한 교수학습 모형. 『언어와 문화』 5-1, 1-22.
- 강현화. (2010). 한국어교육학 연구의 최신 동향 및 전망. 『국어국문학』 155, 39-78.
- 곽수진, 강현화. (2009). 학술적 논문의 대조수사학적 연구 -모어화자의 학술 논문과 학습자의 학술보고서 분석을 바탕으로-. 『Foreign languages education』 16.1. 507-528.
- 구자역. (2009). 『세계의 고등학교 교육』. 신정.
- 권화숙, 김성숙.(2018). 외국인 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육 방안 - 고급 학습자 대상의 PBL 교수·학습 모형 제안 -. 『한국언어문화교육학회 제26차 전국학술대회』. 293-300.
- 김경현. (2010). 외국인 학습자의 한국어 오류 양상. 『한국사고와표현학회 학술대회 논문집』11. 33-45.
- 김남미. (2012). 대학 내 외국인 학습자의 학술적 글쓰기 개선방안 -글쓰기 센터 역할을 중심으로-, 『대학작문』. 67-91.
- 김대환. (2003). 《荀子》中 第1人稱代詞의 比較分析. 『중국어문학지』 14. 403-424.
- 김대환. (2020). 『중국 고사성어』. 박영사.
- 김선영. (2008). 대학 수학 목적 한국어 학습자를 위한 설명적 텍스트 쓰기 연구 학습 방안. 한양대학교대학원 석사학위논문.
- 김선정, 김용경, 박석준, 이동은, 이미혜. (2010). 『한국어 표현 교육론』. 형

설출판사.

- 김성숙. (2015). 『한국어 쓰기 교육의 이론과 실제』. 경진.
- 김옥영. (2011). 학술적 글쓰기를 위한 대학에서의 글쓰기 교육. 『어문학교육』 제42집. 48-49.
- 김인규. (2003). 학문 목적을 위한 한국어 요구 분석 및 교수요목 개발. 『한국어교육』 14-3. 81-113.
- 김정미. (2007). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 읽기 쓰기 통합 교육 방안 연구: 인문 사회계열 대학 교양과목 중심으로. 상명대학교대학원 석사학위논문.
- 김정숙. (2000). 학문적 목적의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초 연구 - 대학 진학생을 위한 교육과정을 중심으로-. 『한국어교육』 제11집 2호. 1-19.
- 김정숙. (2007). 읽기 쓰기 활동을 통합한 학술 보고서 쓰기 지도 방안. 『이중언어학』 33. 35-54.
- 김정숙. (2009). 내용 지식 구성을 위한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안. 『한국어교육』 제20집 1호. 23-44.
- 김지영, 김정숙. (2015). 대학의 외국인 유학생을 위한 교양 교육으로서의 한국어 쓰기 교육과정 개발을 위한 기초 연구 - 쓰기 교재 개발 원리에 의한 교재 분석을 중심으로-. 『이중언어학』 제58집. 1-31.
- 김지형. (2010). 외국인 유학생 대상 한자어 교육의 내용과 방법 -전공 및 전공 예비 과정 학습자를 중심으로-. 『한국어 교육』 21.1 125-149.
- 나은미. (2005). 대학에서의 글쓰기 교육의 목표와 지도 방법. 『이중언어학』 29. 103-124.
- 나은미. (2014). 대학 신입생의 글쓰기 능력에 대한 학생 자신의 인식 분석: 한성대학교 2014년 신입생을 대상으로. 『한성어문학』 제33권. 29-32.

- 나은미. (2015) 장르의 전형성과 대학 글쓰기 교육의 한 방향. 『대학 글쓰기 연구와 텍스트 해석』. 보고서.
- 노정은. (2015). 학문 목적 한국어 학습자의 연결어미 사용 양상 연구 - 중급 학습자의 쓰기 자료 분석을 중심으로 -. 『이중언어학』 60. 59-85.
- 목계연. (2008). 대학 수학 목적 한국어 쓰기 교육 연구: 설명적 텍스트의 구조 분석을 중심으로. 고려대학교대학원 석사학위논문.
- 문병상. (2011). 쓰기 지식, 쓰기 동기, 자기조절학습전략 및 쓰기 능력간의 구조적 관계. 『초등교육연구』 24.1. 1-19.
- 민현식. (2008). 특수 목적 한국어교육의 현황과 과제. 『국제한국어교육학회 제18회 국제학술대회자료집』. 19-39.
- 박새암. (2009). 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방향 연구. 한성대학교대학원 석사학위논문.
- 박석준. (2008). 국내 대학의 학문 목적 한국어 교육 현황 분석 -입학 후 과정을 중심으로-. 『한국어교육』 제19호 3권. 1-32.
- 박선옥. (2009). 학습자 요구 분석을 바탕으로 한 학문 목적 한국어 교육과정 구성 방안. 『한성어문학회』 제28집. 107-133.
- 박영민, 최숙기. (2008). 중학생 쓰기 수행의 성별 차이 연구. 『한말연구』 22. 47-75.
- 박정하. (2012). 학술적 글쓰기, 어떻게 가르칠 것인가. 『사고와 표현』 제5집 2호. 11-15.
- 박지순. (2017). 학문 목적 학습자의 쓰기 텍스트 분석 -한국어 모어 화자와 중국어권 학습자 자료의 대조를 중심으로-. 언어사실과 관점 41. 327-348.
- 박찬홍. (2013). 쓰기 지식 유형의 교과서 학습 목표 반영 양상 분석 -2007 개정 중학교 국어 교과서를 중심으로-. 『작문연구』 18. 127-153.

- 박호관. (2011). 대학 글쓰기의 교육내용과 통합적 교수-학습 방법 - ‘글쓰기와 커뮤니케이션’을 중심으로-. 『우리말 글』 제53집. 111-135.
- 배운경 외3. (2011). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 쓰기 교육 프로그램 개발 - 중국인 학습자를 대상으로-. 『한국어교육』 제22집 4권. 163-191.
- 백순철, 이창희. (2013). 한국·중국의 국어과 교육과정 고전문학 텍스트 선정 비교 및 교과서 수록 양상. 『國語教育學研究』 48. 33-64.
- 서수현. (2006). 글쓰기에서의 내용 지식에 대한 개념 규정. 『국어교육』 121. 107-128.
- 서영인 외 3. (2012). 『대학의 외국인 유학생 관리 및 지원 체제 강화 방안 연구』. 한국교육개발원.
- 서울대학교 국어교육연구소편. (2014). 『한국어교육학 사전』. 하우.
- 서정목. (2014). 국내 중국인 유학생을 위한 특수목적 언어 및 교양과목, 전공과목의 융복합 프로그램 구성과 운영에 관한 연구. 『한국교양교육학회 학술대회 자료집』. 241-257.
- 손다정, 장미정. (2013). 쓰기 지식을 중심으로 한 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 연구 경향. 『어문논집』 제56집. 431-457.
- 손동현(2007). 『학술적 글쓰기』. 성균관대학교출판부.
- 손혜진. (2012). 중·고급 한국어 학습자의 쓰기 과정 연구. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 송영정, 제해성. (2015). 『중국어문학의 이해』. 신아사.
- 송현정. (2017). 2009 개정 교육과정 국어 교과서 문법 단원 분석 연구. 『국어교육연구』 39. 159-188.
- 송현정. (2015). 대학생 글쓰기 기초를 위한 문법 진단 평가 분석 연구. 『국어교육연구』 35. 31-57.
- 신필여. (2008). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 설명적 쓰기 교육 내용 연

- 구. 서울대학교대학원 석사학위논문.
- 양정대. (2017). 『중국, 대입시험 망국론의 ‘숨구멍’ 작문』. 한국일보.
- 왕묵희(王墨希), 이진(李津). (1993). 중국 학생의 영어 화용 사유 모형 조사 (中国学生英语语篇思维模式调查). 『외어교육연구 제4기 연구』. 18. 213-248.
- 용재은. (2004). 대학 수학 목적의 한국어 읽기·쓰기 교육 방안 연구: 학문적 텍스트의 분석과 적용을 중심으로. 고려대학교대학원 석사학위논문.
- 원만희. (2009). 대학 글쓰기 교육의 개선 방향과 방법에 관한 시론. 『교양 교육연구』제3권 제1호. 105-118.
- 원진숙. (2005). 대학생들의 학술적 글쓰기 능력 신장을 위한 작문 교육 방법. 『어문논집』제51집. 55-86.
- 유해준. (2015). 외국인 유학생을 위한 대학 교양 한국어 교재 개발 방안. 『사고와 표현』제8집 1권. 73-105.
- 윤경숙. (2007). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 쓰기 교재 개발 연구. 배재 대학교대학원 석사학위논문.
- 윤지원, 전미화. (2013). 학문 목적 한국어 학습자 쓰기의 내용 지식 구성 양상 연구. 『우리말 글』58. 217-243.
- 이미혜. (2012). 한국어 쓰기 교육을 위한 텍스트 분석의 내용과 방법. 『국제 한국어교육학회 학술대회논문집』 2012. 187-199.
- 이복자. (2010). 한국과 중국의 국어과 교육과정 비교 연구. 충북대학교대학원 박사학위논문.
- 이상혁. (2009). 『외국인을 위한 대학 글쓰기』. 글누림.
- 이상혁. (2009). 국어교육 : 대학 글쓰기에서 학습자 수준을 고려한 교육 과정에 대하여 -단계 별 글쓰기 시스템 모듈화를 중심으로-. 『우리어 문연구』33. 525-546.
- 이성영. (1996). 『국어교육의 내용 연구』. 국어교육연구소 연구총서 10, 서울

대학교 출판부.

- 이수정. (2011). 중국인 유학생의 학술적 글쓰기 경험에 대한 FGI연구, 『人文研究』제63호. 91-120.
- 이유경, 박현진, 이선영, 장미정, 노정은, 류선숙. (2016). 외국인 학부생 대상 대학 글쓰기 과목의 교재 개발을 위한 기초 연구. 『한국어 교육』 27. 4. 155-188.
- 이윤빈. (2016). 대학 글쓰기 교육에서 '학술적 글쓰기'에 대한 규정 및 대학생의 인식 양상. 『작문연구』31. 123-162.
- 이은희. (2011). 설득 텍스트의 본질 및 특성과 교수 학습. 『국어교육』 136. 1-36.
- 이은희. (2015). 한국어 교육에서의 담화 표지에 대한 접근의 현황과 방향성. 『한중인문학연구』46. 165-192.
- 이은희. (2020). 한국어 표준 교육과정의 텍스트 영역 특성 연구. 『텍스트언어학』48. 147-173.
- 이은희, 박새암. (2008). 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 위한 교재 분석 연구 -대학 교양국어 교재를 중심으로-. 『소통과 인문학』6권. 77-107.
- 이인영. (2011). 외국인 대학생의 학술적 글쓰기에 나타난 오류 양상 연구. 『현대문학의 연구』44. 493-526.
- 이인혜, 전형길. (2014). 중국인 한국어 학습자의 모어 작문과 한국어 작문 비교 연구. 『한국어 교육』25. 2. 135-163.
- 이정민, 강현화. (2009). 학문 목적 한국어(KAP) 학습자를 위한 보고서 담화 표지 교육 연구 -작품 분석, 비평하기 과제를 중심으로. 『외국어로서의 한국어교육』34. 347-373.
- 이정숙. (2004). 쓰기교수·학습에 드러난 쓰기 지식의 질적 변환 양상. 한국교원대학교대학원 박사학위논문.
- 이준호. (2005). 대학 수학 목적의 쓰기 교육을 위한 교수요목 설계: 보고서

- 쓰기 교육을 중심으로. 고려대학교대학원 석사학위논문.
- 이지양. (2009). 대학 글쓰기의 역동성 높이기 위한 시론. 『현대유럽철학 연구』제21집. 193-215.
- 이진남. (2008). 사고와 표현 과목의 정체성과 방향성, 『사고와 표현』 제1집. 55-90.
- 이현국. (2007). 유학생을 위한 학문 목적 쓰기 교재 개발 방안 -한국어 고급 교재와 교양 국어 교재 분석을 통하여-. 한양대학교대학원 석사학위논문.
- 임대진(林大津). (1994). 국외 영중 대비 수사 연구 및 그 계시(国外英汉对比 修辞研究及其启示), 『외어교학여연구』제3기.
- 임병빈 외 14. (2008). 『교사를 위한 영어교육의 이론과 실제』. 경문사.
- 임진숙. (2016). 쓰기 구성요소의 통합을 중심으로 한 한국어 쓰기 연구: 문제 해결 유형을 중심으로. 『한국언어문화교육학회』2016집 05호. 225-266.
- 임진숙. (2016). 통합적 관점의 한국어 쓰기 교수·학습 방안 연구 -쓰기 구성요소의 통합을 중심으로-. 부산외국어대학교 대학원 박사학위논문.
- 임천택. (2005). 쓰기 지식 범주의 교육 내용 반영에 관한 탐구. 『학습자중심교과교육연구』5.2. 237-261.
- 장미정. (2016). 학문 목적 한국어 쓰기 지식 연구. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 장상호. (2000). 『학문과 교육(상)』. 서울대학교 출판부.
- 전미화. (2016). 한국어 쓰기에서의 내용 지식 구성에 관한 연구, 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 정광모. (2016). L1글쓰기가 L2글쓰기에 미치는 영향 연구 -중국인 학습자의 논설문을 중심으로-. 영남대학교대학원 석사학위논문.
- 정다운. (2007). 중국인과 일본인의 한국어 작문 텍스트 대조 분석-텍스트 구

- 조를 중심으로-. 『이중언어학』33. 215-244.
- 정미경. (2011). 쓰기 지식과 쓰기 수행의 상관성 연구. 『국어교과교육연구』 18. 213-248.
- 정혜승. (2011). 국어과 교과서의 다양성 구현 방안: 검정 전,중,후 단계를 중심으로. 『교육과정연구』29.2. 99-119.
- 정혜승. (2015). 중국 초등학교 어문 교과서의 체제와 내용 분석. 『국어교육연구』59 . 245-270.
- 정희모, 김성수, 최기숙, 이재성. (2009). 글쓰기 분야 표준 교육 과정 및 평가 기준 개발 연구. 『한국교양교육학회 2009학년도 학술대회 자료집』. 255-279.
- 정희모. (2014). 대학 작문 교육과 학술적 글쓰기의 특성. 『작문연구』제21집. 한국작문학회, 29-56.
- 정희모. (2015). 대학 글쓰기 교육의 목표 설정과 지식 정보화 시대의 대응. 『이화어문논집』제36집. 5-27.
- 정희모 외. (2015). 『대학 글쓰기 연구와 텍스트 해석』. 보고서.
- 제효봉. (2015). 중국어권 한국어 학습자의 쓰기 텍스트에 나타난 모국어 영향 연구. 서울대학교대학원 박사학위논문.
- 조덕주, 소경희, 허경철. (2001). 지식 생성 교육을 위한 지식의 성격 분석. 『교육과정연구』 19.1. 231-250.
- 조인옥. (2014). 중국인 한국어 학습자의 논설 텍스트에 나타난 모국어 영향 특성 연구. 연세대학교대학원 박사학위논문.
- 조인옥. (2017). 한 · 중 논설 텍스트의 개념과 논거의 특성 비교 -중국인 학습자의 작문 교육 배경을 중심으로-. 『국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집』 2017. 218-230.
- 조효정. (2005). 논증 구조 익히기를 통한 주장하는 글쓰기 지도 연구. 부산 교육대학교대학원 석사학위논문.

- 주민재. (2015). 대학 글쓰기에서 복합양식적 쓰기 교육의 가능성과 방향 모색. 『대학 글쓰기 연구와 텍스트 해석』. 보고서.
- 진대연 외 3. (2006). 한국어 학습자의 쓰기 텍스트에 대한 대조 수사학적 연구. 『한국어교육』 17권 3호. 325-356.
- 차봉준. (2015). 대학 교양 글쓰기 교육 연구. 『대학작문』 제13호. 193-225.
- 채윤미. (2016). 학문 목적 한국어 학습자의 논증 텍스트에 대한 장르 분석 연구. 한양대학교대학원 박사학위논문.
- 최상민. (2007). 대학 <글쓰기> 교과 운영 실태와 개선 방안 - 전남대의 경우를 중심으로-. 『한국언어문학62』. 183-206.
- 최선경. (2011). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 기초교육의 방향 - 기초교육 교재 개발 방향에 대한 제안을 중심으로-. 『어문연구』 제39집. 369-391.
- 최연희. (2009). 『영어 쓰기 교육론 원리와 적용』. 한국문화사.
- 최은지. (2009). 사회적 구성주의에 기반한 학문 목적 한국어 작문 교육 연구. 고려대학교대학원 박사학위논문.
- 한재영. (2010). 『한국어 교수법』. 태학사.
- 허가로, 왕복상, 유운청 외, 이홍진 이우철 정영지 배득성 역. (2010). 『중국어언어학 현상과 전망』. 역락.
- 형재연. (2015). 대학 내 학문 목적 한국어 교육과정 현황 분석 연구 - 교양 교육과정을 중심으로-. 『한성어문학』 제34집. 387-427.
- 형재연. (2018). 중국 어문 교육과정 내 읽기 텍스트 목록에 대한 분석. 『한성어문학』 제39집. 184-212.

<분석 교재>

- 김동환 외4. (2016). 『화법과 작문』. 미래앤.
- 박영목 외4. (2016). 『화법과 작문』. 천재교육.

- 박영민 외5. (2016). 『화법과 작문』. 비상교육.
- 이삼형 외8. (2016). 『화법과 작문』. 지학사.
- 고려대학교. (2014). 『학문의 통섭과 대학 글쓰기』. 고려대학교 출판부.
- 김경환 외 2. (2011). 『대학 한국어Ⅱ』. 성균관대학교 출판부.
- 서울대학교. (2010). 『대학국어』. 서울대학교 출판문화원.
- 고려대학교 사고와 표현 편찬위원회. (2014). 『학문의 통섭과 대학 글쓰기』.
고려대학교 출판부.
- 서강대학교(2006). 『움직이는 글쓰기(인문·사회계열)』. 서강대학교 출판부.
- 신윤경 외 3. (2011). 『글쓰기의 실제』. 고려대학교 출판부.
- 연세대학교. (2003). 『글쓰기』. 연세대학교 출판부.
- 이정희 외 3. (2007). 『유학생을 위한 한국어 글쓰기의 기초』.하우.
- 이정희 외 3. (2007). 『유학생을 위한 한국어 글쓰기의 실제』.하우.
- 이화여자대학교. (2008). 『대학 한국어 I,Ⅱ』. EPRESS.
- 장향실 외 2. (2010). 『글쓰기의 기초』. 고려대학교 출판부.
- 한양대학교 국어교육위원회. (2011). 『외국인을 위한 글쓰기』. 한양대학교
출판부.
- 北京大学中文系语文教育研究所编著. (2009). 『文章写作与修改』. 人民教育
出版社
- 중국 교육부 사이트: <http://www.moe.gov.cn>

2. 국외 문헌

- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984), *A schema-theoretic view of reading comprehension*. in P.D. Pearson (Ed). New York; Longman.
- Anne Beaufort. (2007). *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Utah state University Press.
- Applebee, A.N. (1982). *Writing and learning in school settings*. In Martin Nystrand. *What writing know: the language, process, and structure of writing discourse*. NY: Academic Press.
- Bachman L. & Palmer A. (1996). *language testing in practice*. oxford oxford university press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Borchers, T. (2007). *수사학 이론*. (이희복 외 역). 커뮤니케이션북스.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1. 1-47.
- Connor, U. (1996), *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press.
- Connor, U. (2002). New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*. 36. 493-510.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Longman.
- H. Douglas Brown. (2008). *원리에 의한 교수 제3판*. Longman.
- H.H. Stern. (2006). *언어교수의 기본개념*, (심영택 외2 역). 하우.
- Hillocks, G. (1987). *Synthesis of research on teaching writing*. Educational Leadership.

- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1967). *On communicative competence*. Unpublished manuscript. University of Pennsylvania.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- John M. Swales (1990). *Genre Analysis English in academic and research settings*. CAMBRIDGE APPLIED LINGUISTICS.
- Ken Hyland. (2017). *쓰기 지도와 쓰기 연구의 방법*. (박영민, 장은주 역). 글로벌콘텐츠.
- Klaus Brinker. (1985). *텍스트언어학의 이해*. (이성만 역). 역락.
- Landis, K. (1990). *The Knowledge of Composition. Version of paper at the annual meeting of the conference college composition and communication*. Ccclst2.
- Langan, J. (1993). *College Writing Skills with Readings*. New York: McGraw-Hill.
- Leki, I. (1991). Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies. *TESOL Quarterly*, 25, 123-143.
- LINDA FLOWER. (1998). *Problem-Solving Strategies for Writing*, (원진숙, 황정현 역). 동문선.
- Liu, L. (2005). Rhetorical education through writing instruction across cultures: A comparative analysis of select online instructional materials on argumentative writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 1-18.
- Martin, J. E. (1992). *Towards a theory of text for contrastive rhetoric: An introduction to issues of text for student and practitioners of*

- contrastive rhetoric*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Patricia A. Alexander, Diane L. Schallert, Victoria C. Hare. (1991). Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*, Volume 61 Issue3, 315-343.
- PATRICIA L. CARRELL JOAN C. EISTERHOLD. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *tesol*, 17-4. 553-573.
- Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, theory and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2). 201-230.
- Rafoth, B. A. (1988). *Discourse community: Where Writers, readers, and texts come together*, In B. A. Rafoth. & D. L. Rubin(Eds.). The social construction of written communication. 131-146. Norwood. NJ : Ablex.
- Sandra Lee McKay. (2009). *제2언어교실 연구방법론* (김영주 역). 한국문화사.
- Scott Thornbury, Diane Slade. (2006). 『Conversation: from Description to Pedagogy』. Cambridge Language Teaching Library.
- Silverson, S.K., M. Landa, & J. Smith. (1983). *Speak Easy: English Through Video Mine Stretches*(26). London: Longman.
- Tribble, C. (2003). *Writing* (김지홍 역). Oxford University Press.
- Watson-Gegeo, K. & Nielsen, S. (2003). Language socialization in SLA. In C. Doughty & M. Long(Eds). *The Handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing. 155-177.
- Zuengler, J. & Cole, K-M. (2005). Language socialization and second language learning. In E. Hinkel(Ed). *The Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence

Erlbaum Associates. 301-316.

方麗青. (2005). ESL作文中的修辭模式表現類型研究. *外國語(上海外國語大學學報)*. 2005年第1期.

连淑能. (2001). 外语科研的创新问题. *外语与外语教学* 50. 14-18.

부 록

[부록1] 한국과 중국의 초등학교(소학교) 국어(어문)의 쓰기 교육 내용⁵⁵⁾

1) 초등학교(소학교) 1~2학년 쓰기 내용 요소

	초등학교(소학교) 1~2학년
한국	[2국03-01]글자를 바르게 쓴다. [2국03-02]자신의 생각을 문장으로 표현한다. [2국03-03]주변의 사람이나 사물에 대해 짧은 글을 쓴다. [2국03-04]인상 깊었던 일이나 겪은 일에 대한 생각이나 느낌을 쓴다. [2국03-05]쓰기에 흥미를 가지고 즐겨 쓰는 태도를 지닌다.
중국	(1) 식자 및 글씨 1. 한자 공부를 좋아하고, 스스로 글자를 익히려고 하는 마음이 있다. 2. 상용한자 1600~1800개를 알고, 그 중 800~1000개 쓸 줄 안다. 3. 한자의 기본 획과 일반적으로 사용되는 부수를 배우고, 획순의 규칙에 따라 딱딱한 펜으로 글을 쓰고, 한자 필획의 구조에 대해 주의를 해야 한다. 한자의 아름다움을 감상할 수 있다. 4. 올바른 글쓰기 자세와 좋은 글쓰기 습관을 기르고, 규범에 따라 단정하고 정결한 글을 쓴다. 5. 한어병음을 배워서 할 수 있다. 준성모, 운모, 성조와 음절을 읽을 수 있다. 대문자, 자모를 알고 〈한어병음 자모표〉를 외운다. 6. 한어병음을 인식하여 한자를 읽을 수 있다. 소리(음)의 순서와 부수를 보고 사전을 찾고, 독립 글자를 공부한다.

55) 한국과 중국의 초·중·고등학교 국어(어문) 교육과정 내용 중 쓰기 항목을 살펴보았다. 한국은 〈2015 초·중학교 국어과 교육과정〉에서 쓰기 영역 교육과정은 “하위 범주별 핵심 내용과 일반화된 지식을 바탕으로 하여 ‘학년(군)별 내용 요소’로 전개하였으며, 이를 통해서 각 영역이 추구하는 ‘통합적 기능’을 신장하도록 하였다”고 밝히고 있다(국어과 교육과정 자료, 2015:5 참고). 중국의 소학교·초급중학 교육과정은 2001년에 개정된 〈全日制义务教育语文课程标准〉, 고급중학 교육 과정은 2003년에 개정된 〈普通高中语文课程标准〉을 참고하였다.

2) 초등학교(소학교) 3~4학년 쓰기 내용 요소

	초등학교(소학교) 3~4학년
한국	[4국03-01] 중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 쓴다. [4국03-02] 시간의 흐름에 따라 사건이나 행동이 드러나게 글을 쓴다. [4국03-03] 관심 있는 주제에 대해 자신의 의견이 드러나게 글을 쓴다. [4국03-04] 읽는 이를 고려하며 자신의 마음을 표현하는 글을 쓴다. [4국03-05] 쓰기에 자신감을 갖고 자신의 글을 적극적으로 나누는 태도를 지닌다.
중국	1. 주변의 사물을 관찰하여, 글로 표현하고, 글을 쓰는 데에 자신감을 키운다. 2. 자신의 경험, 느낌, 상상을 형식에 얽매이지 않고 자신이 신기하고 재미있다고 생각한 가장 인상적이고 감동적인 내용을 주의 깊게 표현한다. 3. 자신의 글을 다른 사람에게 읽어주고, 다른 사람과 쓰기의 즐거움을 나눌 수 있다. 4. 짧은 편지를 이용하여 서면으로 교재를 할 수 있다. 5. 쓰기는 평소 자신이 쌓아온 언어재료, 특히 새로운 단어와 문장을 활용한다. 6. 표현에 따라 문장부호(쌍점(:), 따옴표)를 사용한다. 7. 작문 중 명백한 오류가 있는 문장을 수정하는 법을 배운다. 8. 수업 내 작문은 매 학년마다 16회 정도이다.

3) 초등학교(소학교) 5~6학년 쓰기 내용 요소

	초등학교(소학교) 5~6학년
한국	[6국03-01]쓰기는 절차에 따라 의미를 구성하고 표현하는 과정임을 이해하고 글을 쓴다. [6국03-02] 목적이나 주제에 따라 알맞은 내용과 매체를 선정하여 글을 쓴다. [6국03-03] 목적이나 대상에 따라 알맞은 형식과 자료를 사용하여 설명하는 글을 쓴다. [6국03-04] 적절한 근거와 알맞은 표현을 사용하여 주장하는 글을 쓴다. [6국03-05] 체험하는 일에 대한 감상이 드러나게 글을 쓴다. [6국03-06] 독자를 존중하고 배려하며 글을 쓰는 태도를 지닌다.
중국	1. 글을 쓰는 것은 자기표현과 의사소통을 하기 위함이다. 2. 주변 사물을 유심히 관찰하는 습관을 기르고, 자신의 견문 풍부하게 하며, 개인의 독특한 감정을 소중하게 여겨 작문의 소재로 쌓는다. 3. 간단한 사실적 글과 상상적 글을 쓸 수 있고, 내용이 구체적이고, 감정이 진실하다. 작문 내용에 따라 표현하며 단계별로 서술할 수 있다. 4. 독서 노트와 실용문을 써 본다. 5. 표현에 따라 문장 부호를 사용할 수 있다. 6. 자신의 쓰기 내용을 수정하고, 다른 사람과 교환하여 수정하고, 문장을 매끄럽게 하며, 짜임새 있고, 작성 규범에 맞게 깔끔하게 쓴다. 7. 작문은 매년 16회 정도, 40분 동안에 400자 이상의 문장을 완성한다.

4) 중학교(초급중학) 1~3학년 쓰기 내용 요소

	중학교(초급중학) 1~3학년
한국	[9국03-01] 쓰기는 주제, 목적, 독자, 매체 등을 고려한 문제 해결 과정임을 이해하고 글을 쓴다. [9국03-03] 관찰, 조사, 실험의 절차와 결과가 드러나게 글을 쓴다. [9국03-04] 주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓴다. [9국03-05] 자신의 삶과 경험을 바탕으로 하여 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다. [9국03-08] 영상이나 인터넷 등의 매체 특성을 고려하여 생각이나 느낌, 경험을 표현한다. [9국03-02] 대상의 특성에 맞는 설명 방법을 사용하여 글을 쓴다. [9국03-06] 다양한 자료에서 내용을 선정하여 통일성을 갖춘 글을 쓴다. [9국03-07] 생각이나 느낌, 경험을 드러내는 다양한 표현을 활용하여 글을 쓴다. [9국03-09] 고쳐쓰기의 일반 원리를 고려하여 글을 고쳐 쓴다. [9국03-10] 쓰기 윤리를 지키며 글을 쓰는 태도를 지닌다.
중국	(3) 글쓰기 1. 글을 쓸 때에 목적과 대상을 고려한다. 2. 진솔한 감정으로 자연, 사회, 인생의 독특한 감정과 경험을 표현한다. 3. 생활을 다각적으로 관찰하고, 생활의 풍부함과 다채로움을 발견하고, 사물의 특징을 잡아 창의적으로 표현한다. 4. 표현하려는 것에 중심을 두고 알맞은 표현 방식을 선택한다. 합리적으로 내용의 전후와 생략을 적절하게 안배하고, 자신의 생각을 조리있게 표현한다. 연상과 상상을 활용해 풍부하게 내용을 표현한다. 5. 기서문은 내용이 구체적이고, 설명문은 명확하게 쓰고, 의론문(논설문)은 이론적 근거가 있어야 하며, 일상 생활문은 생활의 수요에 따라 써야 한다. 6. 요약문을 쓸 때에는 문장에서 중요한 정보를 선별하고, 글의 내재적 연결과 자신의 합리적 상상에 근거하여 늘어 쓰거나 이어 쓰기를 한다. 문장 문체나 표현 방식을 수정하며 다시 쓰기 활동을 한다. 7. 독립적으로 작문을 완성해야 한다는 의식으로, 소재를 수집, 구상, 초고,

수정 등 글의 절차를 익힌다.

8. 자신의 작문 습관을 수정하는 습관을 기르고, 글을 고칠 때 어감과 문법적으로 문장을 다듬으며, 문장을 매끄럽게 한다. 다른 사람과 교류하며 서로 소감을 나누고 견해를 나누고 소통한다.

9. 문장 부호를 정확하게 사용할 수 있다.

10. 작문은 매 학년에 14회, 기타 쓰기 연습은 적어도 만 자여야 하고, 45분 동안에 500자 이상의 문장을 완성한다.

[부록2] 한국과 중국의 고등학교(고급중학) 국어(어문)의 쓰기 교육 내용

	고등학교(고급중학)
한국	[10국03-01] 쓰기는 의미를 구성하여 소통하는 사회적 상호 작용임을 이해하고 글을 쓴다. [10국03-02] 주제, 독자에 대한 분석을 바탕으로 타당한 근거를 들어 설득하는 글을 쓴다. [10국03-03] 자신의 경험과 성찰을 담아 정서를 표현하는 글을 쓴다. [10국03-04] 쓰기 맥락을 고려하여 쓰기 과정을 점검·조정하며 글을 고쳐 쓴다. [10국03-05] 글이 독자와 사회에 끼치는 영향을 고려하여 책임감 있게 글을 쓰는 태도를 지닌다.
중국 56)	1. 2. 7. 8. 9 (생략) 3. 서적 표현은 관점이 명확하고 내용이 충실하고, 감정이 진실하고 건강하며, 사고의 방향이 뚜렷하며, 중심에서 자료를 선택하여 합리적으로 배치할 수 있다. 표현을 하는 데에 있어 이미지나 형상을 통한 사유와 논리적 사고, 창의적 사고를 발전시킨다. 4. 개성 있고 창의적인 표현을 하고, 개인의 취미에 따라 자신의 글을 쓴다. 생활과 공부 등 다방면으로 글의 소재를 쌓고, 많이 생각하고 많이 쓴다. 5. 기술, 설명, 묘사, 의론, 서정 등의 기본적 표현 능력을 향상시키고, 그의 유형에 맞는 표현 방식을 사용한다. 언어를 쌓고, 퇴고, 문장을 다듬고, 표현을 확실하게 하고, 선명하고, 생동감 있게 한다. 6. 자신의 문장을 독립적으로 수정하고, 어문(국어)에서 학습한 내용을 결합하고, 많이 쓰고 많이 수정하고, 절차탁마하는 습관을 기른다. 서로의 작품을 평가한다. 45분에 600자 정도의 문장을 쓴다. 과외로 2만 자를 쓴다.

56) 중국은 소학교와 초급중학에 해당하는 교육과정 자료인 <전일제 의무교육어문과정표준(全日制义务教育语文课程标准)>에서 어문의 작문(写作) 영역을 설정하여 제시하고 있으며, 고등학교 과정은 고등학교교육과정 표준(2003)(普通高中语文课程标准)에서 따로 다루고 있다. 또한 고등학교 교육과정 표준에는 작문(写作)의 영역이 따로 제시되어 있지 않고 필수과정(어문 1~5)과 선�수과정(시와 산문, 소설과 연극, 뉴스와 전기, 언어 문자 응용과 탐구, 문화논저 선독과 전문적인 주제)에 대한 소개가 있다. 본고에서 제시하고 있는 '1~9번의 쓰기 내용 요소'는 필수과정(어문1~5)에 대한 내용 중 "표현과 교류(表达与交流)"의 내용을 제시한 것이다.

ABSTRACT

A Study on the Contents of Writing Education for Chinese Undergraduate Students

–Focusing on Textual Analysis of Korean/Chinese Learners
and Design of Educational Contents–

Hyeong, Jaeyeon

Major in Korean Language Education

Dept. of Korean Language & Literature

The Graduate School

Hansung University

The purpose of this study is to design the contents of writing education for academic purpose, reflecting Chinese learners' writing characteristics, by comparatively analyzing writing texts and textbooks in Korea and China, based on the contrastive rhetorical theory noting that writing texts are affected by each of learners' linguistic and cultural backgrounds.

The current lectures (liberal Korean) for writing in universities tend to be separated into ones for natives and others for foreigners, which have different characteristics. The writing education in the lectures on liberal Korean, opened for foreigners put more weight on linguistic expressions

or the proficiency of Korean than academic writing styles. The writing education for foreign learners should be conducted by focusing in needs of academic discourse communities and differences in writing knowledge related to academic discourses, rather than on mere Korean sentences and expressions and related knowledge, give the purpose of liberal Korean and circumstances after they begin to study their majors. Although some expressions contained in the writings submitted by foreign learners are awkward from the perspectives of Korean readers, the contents containing errors which cannot be analyzed are often observed, indicating that it is necessary to try a multilateral approach to factors influencing learners' writing skills, rather than just assuming that foreign learners' writing problems are derived from their insufficient linguistic abilities.

The contents of native language writing education received by foreign learners may have an effect on their writing knowledge. Hence, there is a gap between writing education conducts between Korea and China, because of differences in sociocultural background and environments, so this study was developed to seek a direction according to which such a gap can be educationally bridged. The problems and methods mentioned above can be explained by relating them to each chapter of this study.

Chapter I elucidated the purpose and necessity of the study and analyzed previous studies on the tendency and educational goal of 'liberal Korean', a writing lecture in universities. It also examined the main trend of research on the writing education for academic purpose, designed for foreign learners and established the concept of writing for academic purpose. Then, it reviewed the trend and contents of research on the writing education for academic purpose, for Chinese learners, from the contrastive rhetorical perspective. Chapter II investigated the theoretical contents of both studies on contrastive rhetoric and writing, which are the theoretical foundations of this study. It examined the writing

knowledge, based on the contrastive rhetoric premise that Chinese learners' linguistic and cultural backgrounds are reflected in writing texts. It established the concept and categories of knowledge necessary for Chinese students to perform writing tasks in universities, based on the premise that writing knowledge becomes the foundation of social and linguistic knowledge, by discussing the concept and character of writing knowledge, and writing skills. Chapter III analyzed the writing texts of both Korean and Chinese undergraduate students and writing knowledge appearing in writing textbooks, by using the theoretical premise suggested by Chapter II as a reference for the analysis. It collected a total of 141 writing texts including 100 writings of Korean undergraduate students and 41 writings of Chinese students, both of who take lectures on liberal Korean. It disintegrated the analysis frame of writing texts into the knowledge of contents, contexts and linguistic systems. It thus inferred differences in writing knowledge, appearing in the writing education, by reviewing writing textbooks in both countries. Chapter IV was premised on the contrastive rhetorical perspective that there are cultural differences in ways of constructing writings, objectivity of arguments and expressions, though Korean and Chinese authors created writings belonging to a genre with the same goal. It provided the contents of writing education for academic purpose, reflecting the results of the analysis on writing texts of Korean and Chinese people and writing textbooks used in both countries, suggested by Chapter III, by selecting learners targeted by the writing education for academic purpose and setting an educational goal. It thus designed content factors for the writing knowledge, necessary for academic purpose and some factors of the writing knowledge as the writing education contents for academic purpose, the micro aspects, based on the results of the analysis on Chinese undergraduate students' texts.

This study has an educational implication, in that it may contribute to understanding the structures of writing texts, observed in Korean and Chinese. It proved that the rhetorical patterns used by Chinese undergraduate students, when they created writings, may be affected by the sociolinguistic knowledge, among their writing knowledge. On the basis of the findings, it reflected some factors they need for writing for academic purpose and the differences in sociolinguistic writing knowledge on the educational contents. The study may lead the formation of Chinese students' a priori knowledge on the composition of some writing texts different from others written in Chinese, their native language and help them practice writing for academic purpose, required for them to pursuit knowledge in universities. It is also expected to correctly evaluate and understand the differences in sociolinguistic knowledge, appearing in Chinese undergraduate students, from the perspectives of Korean educators.

【Key words】 Korean writing for academic purpose, educational contents of academic writing, Chinese learners, contrastive rhetoric, writing texts of Korean and Chinese people.