



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

석 사 학 위 논 문

학문 목적 한국어 쓰기

교육 방향 연구

2009년

한성대학교 대학원

한국어문학과

한국어교육전공

박 새 암

석 사 학 위 논 문
지도교수 이 은 희

학문 목적 한국어 쓰기
교육 방향 연구

A Study of Guidelines for Writing Korean
for Academic Purpose

2008년 12월 일

한성대학교 대학원

한국어문학과

한국어교육전공

박 새 암

석 사 학 위 논 문
지도교수 이 은 희

학문 목적 한국어 쓰기

교육 방향 연구

A Study of Guidelines for Writing Korean
for Academic Purpose

위 논문을 문학석사학위논문으로 제출함

2008년 12월 일

한성대학교 대학원

한국어문학과

한국어교육전공

박 새 암

박새암의 문학석사학위논문을 인준함

2008년 12월 일

심사위원장 _____ (印)

심 사 위 원 _____ (印)

심 사 위 원 _____ (印)

차 례

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구의 내용 및 방법	5
3. 연구사 검토	7
II. 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 개념과 범위	12
1. 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 개념	12
2. 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 범위	20
III. 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 위한 단계 설정	25
1. 기존의 논의	25
2. 교육 단계 설정	32
IV. 교재 분석을 통한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방향 제시	36
1. 교재 분석	36
1) 분석 대상 교재	37
2) 교재 분석의 결과	40
(1) 쓰기 지식 범주	41
(2) 쓰기 과제 범주	44
(3) 읽기 자료 범주	53
2. 쓰기 교육 방향 제시	56
V. 결론	59
참고문헌	64
ABSTRACT	71

표 차례

<표 1> 학문 목적 한국어 교육 시기별 연구 경향.....	7
<표 2> 학문 목적 한국어 교육 연구의 기능별 분류.....	8
<표 3> 연구 주제별 학문 목적 한국어 쓰기 교육.....	9
<표 4> 학습 환경 및 활동에 따른 학업 기능.....	16
<표 5> 학문 목적의 외국어 사용 상황.....	16
<표 6> 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정.....	25
<표 7> 대학별 외국인 학생 입학 자격 조건.....	27
<표 8> 분석 대상 교양 국어 교재.....	37
<표 9> 분석 대상 한국어 교재.....	39
<표 10> 쓰기 과제에서 요구하는 주제.....	45
<표 11> 새 교육 과정 개정안 텍스트 유형과 종류.....	46
<표 12> 쓰기 과제에서 요구하는 텍스트의 유형.....	47
<표 13> 쓰기 과제에서 요구하는 진술 방식.....	48
<표 14> 쓰기 과제에서 제시하는 쓰기 유형.....	49
<표 15> 텍스트 완결여부 따른 쓰기 과제.....	51
<표 16> 읽기 자료의 주제.....	53
<표 17> 읽기 자료의 텍스트 유형.....	54

그림 차례

<그림 1> 한국어 교육의 분류 체계.....	14
<그림 2> 국내 대학의 교육 과정.....	33
<그림 3> 학문 목적 한국어 교육의 단계.....	34

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 국내 외국인 유학생의 수는 꾸준히 증가하고 있다. 교육인적자원부의 「2007년도 국내 외국인 유학생 통계」에 따르면 2003년도에 12,314명이었던 외국인 유학생의 수는 2004년도에는 16,832명으로, 2005년도에는 22,526명으로, 2006년도에는 32,557명으로 점차 증가하였고, 2007년도에는 그 수가 49,270명에 이르렀다. 국내 외국인 유학생 수의 증가 원인으로는 국내 IT산업의 성장이라는 경제적 측면과 아시아에 불고 있는 한류 열풍이라는 문화적인 측면을 들 수 있다. 경제적·문화적 측면에서 한국에 대한 관심이 높아진 것과 함께 또 다른 원인으로는 우수 해외 인재 유치를 통하여 국가 경쟁력을 높이기 위해 2004년부터 교육인적자원부를 중심으로 추진된 유학생 유치 프로그램인 「Study Korea 프로젝트」¹⁾를 들 수 있다.

이러한 외국인 유학생의 양적인 성장은 한국어의 저변 확대를 가능하게 한 것으로 이를 바탕으로 점차 특정한 목적을 가지고 한국어를 공부하는 학습자의 수도 증가하고 있는 추세이다.²⁾ 이렇게 다양해진 학습자들 중에서 최근에 가장 두드러지는 특징은 한국의 대학 진학이나 대학원 진학을

1) 이 프로젝트의 추진 배경은 급격한 국내의 대학 입학자 감소에 따른 대학 미증원 현상을 해소하고, 고등교육의 국제화를 통한 대학체제 개선 및 경쟁력 강화에 있다.

2) 최은규 외(2000)에서는 한국어 학업 동기에 대한 조사를 통해 도구적 동기가 통합적 동기에 비해 높게 나타나고 있음을 다음과 같이 표로 제시하고 있다.

	도구적 동기 <—————> 통합적 동기					
	취업/ 학업	한국 내 생활	가족/친지와 대화	한국문화에 대한 관심	한국에 대한 관심	한국인에 대한 관심
초 급	67%	50%	47%	50%	22%	31%
중 급	68%	35%	39%	58%	32%	48%
고 급	78%	22%	22%	56%	52%	11%

목적으로 한국어를 학습하는 학문 목적 한국어 학습자의 뚜렷한 증가이다. 교육인적자원부의 「2007년도 국내 외국인 유학생 통계」에 따르면 2007년도 전체 유학생 49,270명 중에서 국내 대학에 재학 중인 학생의 수가 22,171명(50.0%), 대학원 석사과정에 재학 중인 학생의 수가 7,247명(14.7%), 대학원 박사과정에 재학 중인 학생의 수는 2,638명(5.3%)이다. 이러한 수치는 전체 유학생의 65%에 해당하는 수가 이미 국내 대학이나 대학원에 진학하여 학업을 수행하고 있음을 보여주는 것이다. 또한 나머지 35%에 해당하는 어학연수생들도 잠재적인 진학 예정자로 포함한다면 국내의 학문 목적 한국어 학습자의 수는 조사된 수치를 상회하는 것으로 볼 수 있다.

하지만 학문 목적 한국어 학습자의 수가 꾸준히 증가하고 있는 것에 비해 실제 대학에 진학한 학생들이 학업을 성공적으로 마치기가 어려운 것이 실정이다. 김정숙(2000)의 외국인 유학생을 대상으로 한 설문 조사 결과를 보면, 82%의 외국인 학생들이 의사소통에는 별 문제가 없다고 대답한 반면에 대학 수학 능력에 대한 질문에서는 68%의 학생이 학업 수행이 불가능하다고 대답하였다. 이해영(2001)에서도 이화여대 해당 기관의 자료에 근거한 통계에서 최근 10년 간 전체 졸업률이 81.9%에 머물러, 18.1%에 해당하는 외국인 학생들이 중도에 졸업을 하지 못하고 학업을 포기하는 것으로 조사되었다. 그리고 전수정(2004)은 1998년부터 2004년까지 지난 10년간의 연세대학교 학부의 순수한 외국인 유학생의 입학과 졸업 현황을 조사하였는데, 입학생의 수는 꾸준히 증가한 반면에 졸업생의 수는 전체 입학생 수의 20%에도 미치지 못하는 것으로 나타났다.³⁾ 노종희(2003)는 2000년 이후 유학생의 수가 급격하게 증가한 6개국(중국, 일본, 베트남, 인도, 인도네시아, 말레이시아)의 학생 447명을 대상으로 한 설문 조사를 실시하였다. 그 결과 전체의 45.1%에 해당하는 203명의 학생이 한

3) 외국인 유학생의 졸업률에 대한 통계 조사에서 이해영(2001)에서는 전체의 18.1%가 졸업을 하지 못하는 것으로, 전수정(2004)에서는 약80%가 졸업을 하지 못하는 것으로 나타나 큰 차이를 보였다. 이처럼 조사 결과에서 큰 차이가 나타나는 이유는 알 수 없다. 다만 전수정(2004)의 연구에서는 조사 대상을 순수한 외국인 유학생으로 한정한 반면에 이해영(2001)의 조사에서는 통계 자료에 대한 설명이 명확하게 제시되어 있지 않아 확인할 수는 없지만 재외국민 전형으로 입학한 한국계 학생들도 조사 대상에 포함되었기 때문인 것으로 판단된다.

국어를 전혀 못하는 것으로, 20.1%에 해당하는 90명의 학생이 생활회화 수준의 한국어를 구사하는 것으로 나타나 전체의 65.5%에 해당하는 293명의 학생은 대학 수업을 따라가기 힘든 것으로 나타났다.

대학에서의 학문 활동에 있어서 어려움을 겪게 되는 원인에 대하여 이해영(2004)은 고급 이상의 한국어 숙달도를 가진 학습자들이 이수한 한국어 수업은 대부분 일반 목적(General Purpose)으로 한국어를 배우는 성인 학습자를 위한 수업이었기 때문이라고 지적하였다. 학문 목적 한국어 교육은 단순히 한국어 의사소통을 위한 말하기·듣기·읽기·쓰기 기능 위주의 일반 목적 한국어 교육뿐만이 아닌 대학에서의 학업 수행에서 요구되는 한국어 능력을 갖추 수 있도록 하는 것이 필요하다.

대학에 진학한 외국인 유학생들을 대상으로 한 여러 요구조사를 보면 학업에 어려움을 겪는 외국인 유학생들이 특히 힘들어하는 영역은 쓰기 영역이라는 것을 확인할 수 있다. 김정숙(2000)에 의하면 외국인 대학생들은 대학 수학에 필요한 언어 기술을 묻는 질문에 ‘쓰기’(28.5%)라고 응답한 학생이 가장 많았고, 향상시켜야 할 기술에 대해서도 ‘쓰기’(30.6%)가 가장 높은 응답 수치를 보인다고 하였다. 이러한 결과는 대학 수학에서는 시험이나 보고서와 같은 쓰기를 통한 평가가 많고, 노트 필기하기나 요약하기와 같은 쓰기와 관련된 학습 활동이 많기 때문인 것으로 볼 수 있다.

이준호(2004)에서도 비슷한 연구 결과를 볼 수 있다. 이 연구에서는 외국인 유학생들이 대학 수학에 있어서 어려움을 느끼는 부분을 보고서 쓰기로 보고, 외국인 유학생들을 대상으로 설문 조사를 하였다. 그 결과 한국어 교육 기관에서 들었던 쓰기 수업이 실제 보고서를 쓸 때 어느 정도 도움이 되는가를 물어본 항목에서 도움이 되지 않는다는 응답이 전체의 55%를 차지했고, 기존의 한국어 쓰기 수업과 실제 보고서 쓰기의 차이점에 관한 항목에서는 쓰기 전에 읽거나 조사해야 할 자료가 많다는 응답이 전체의 45%를 차지했다.

이 밖에도 이덕희(2004), 전수정(2004), 송지현(2005)의 연구에서도 외국인 유학생들이 ‘쓰기’에 어려움을 느끼고 있음을 밝히고 있는데, 이덕희(2004)의 요구 조사에서는 학업에서 어렵다고 생각되는 언어 기술 순위가

학부 과정 학생들은 ‘쓰기와 읽기’, 석·박사 과정 학생들은 ‘쓰기와 말하기’로 조사되었으며, 전수정(2004)의 연구에서도 학습자들이 어려워하는 기술은 ‘쓰기>읽기>말하기>듣기’ 순으로 조사되었다. 또한 송지현(2005)은 과제별 어려움에 따른 요구 조사를 하였는데 학습자들은 ‘보고서 쓰기’를 가장 어려워하는 것으로 조사되었다.

이상과 같은 연구들을 통해서 외국인 유학생들이 학업을 수행하는 데 있어 가장 어려워하는 영역은 ‘쓰기’라는 사실을 확인하였다. 물론 이러한 조사 결과를 액면 그대로 받아들이는 것은 문제가 있다. 쓰기는 외국인 유학생들이 대학 생활에서 가장 많이 접하게 되는 활동은 아니다. 오히려 듣기와 읽기가 더 많이 접하게 활동일 것이다⁴⁾. 그리고 쓰기는 평가와 직결되어 있는 활동이기도 하다. 다시 말하면 쓰기를 제외한 다른 기능인 말하기, 듣기, 읽기는 평가와 직결된 문제가 아니기 때문에 학습자들이 쓰기에 더 부담을 느끼는 것으로 볼 수 있다. 또한 듣기가 선행되지 않으면 말하기가 어려운 것처럼 쓰기 또한 읽기가 선행되지 않으면 어려울 수밖에 없다. 즉, 쓰기를 어려워하는 외국인 유학생들의 일부는 대학 수학에 충분한 읽기 능력을 갖추지 못했기 때문인 것으로 볼 수 있다. 하지만 그럼에도 불구하고 쓰기는 대학에 진학한 외국인 유학생들에게 중요하고 또 어려운 분야인 것은 확실하다. 쓰기 능력의 부재는 대학에 진학한 외국인 유학생들이 성공적으로 학업을 마치지 못하는 가장 큰 원인의 하나인 것이다.

따라서 본 연구에서는 대학에 진학한 외국인 유학생들의 성공적인 대학 수학을 위하여 필수적인 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 방향을 제시하고자 한다. 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 방향을 제시하기 위하여 본 연구에서는 효과적인 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 위한 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정을 제안하고, 대학 교양 국어 교재와 한국어 교재의 분석을 통하여 쓰기 교육에서 다루어야 하는 내용을 제안하겠다.

4) 교수자의 강의를 듣거나 토론 활동에서의 듣기, 다른 학생의 발표 듣기 등의 듣기 활동과 수업과 과제 해결을 위한 교재 및 학습 자료 읽기 등의 읽기 활동들은 대학 생활에서 일상적인 것이다.

2. 연구의 내용 및 방법

본 연구의 목적은 학문 목적 한국어 학습자들이 대학에 진학하여 성공적으로 학업을 수행하는 데 있어 가장 중요한 한국어 쓰기 능력을 향상시키기 위하여 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 방향을 제시하는 데 있다. 이를 위해서 본 연구에서는 먼저 효과적인 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 위한 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정을 제안하고, 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 단계에서 다루어야 하는 교육의 내용을 제안하고자 한다. 구체적인 방법은 다음과 같다.

II장에서는 기존 연구자들의 논의를 통하여 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 개념과 범위를 검토한다. 학문 목적 언어 교육에 관한 연구가 많이 이루어진 영어 교육의 논의와 국내 학자들의 논의를 살펴 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 개념을 정리하고, 학문 목적 쓰기 교육과 관련이 있는 대학 교양 국어 교육의 성격을 기존 학자들의 견해를 바탕으로 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 범위를 정리하겠다.

III장에서는 효과적인 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 위하여 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정을 제안하겠다. 강현화(2007)은 학문 목적 한국어 교육은 단계별로 고안되어야 한다고 주장하면서 3단계의 단계별 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 제시한 바 있다. 본 연구에서는 강현화(2007)에서 제시된 3단계의 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정과 국내 대학의 교육 과정을 토대로 하여 새롭게 4단계의 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 위한 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정을 제안한다.

IV장에서는 III장에서 제시한 4단계의 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정에서 학문 목적 한국어 쓰기 교육이 이루어지는 2단계에서 다루어야 하는 교육 내용을 제안하겠다. 2단계에서의 교육은 대학에서 필수적으로 요구되는 학문적 글쓰기를 익히는 대학 교양 국어 교육을 대비하는 단계이

다. 따라서 대학 교양 국어 교육에서 다루어지는 내용과 외국인 유학생들이 이전에 배웠던 쓰기 교육의 내용을 비교 분석하여 필요한 부분과 부족한 부분을 제시하겠다. 분석의 대상이 된 교재는 서울 소재 네 개 대학의 교양 국어 교재와 서울 소재 두 개 대학 기관의 한국어 교재이다. 분석은 쓰기 지식 범주, 쓰기 과제 범주, 읽기 과제 범주의 세 개의 범주로 나누어 대학 교양 국어 교재와 한국어 교재에 나타나는 차이를 살펴보았다. 그리고 두 대상 교재의 분석 결과를 바탕으로 하여 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 방향을 제시하겠다.

V장은 이 연구의 결론으로 진행된 논의를 요약 정리하고 연구 결과를 바탕으로 하여 본 연구의 한계와 문제점을 지적하고 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

3. 연구사 검토

이 장에서는 학문 목적 한국어 교육 연구가 어떠한 논의들을 중심으로 전개되어 왔으며 어떠한 방향으로 전개되어 왔는지를 선행 연구들을 중심으로 하여 전반적인 연구 동향을 정리해보고, 이러한 논의들 중에서 특히 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 다룬 연구들을 중점적으로 살펴볼 것이다.

우선 학문 목적 한국어 교육 연구의 추이를 살펴보기 위하여 다음과 같은 방법으로 논문 목록을 추출하였다. 먼저 학위논문은 2000년 이후에 나온 석·박사 학위논문으로 국회도서관에 등록된 자료를 대상으로 하여 학문 목적 한국어, 대학 수학을 위한 한국어, KAP 등의 주제어로 검색하여 추출한 자료를 대상으로 하였다. 다음으로 학술논문은 한국어 교육에 관한 논의가 가장 활발하게 진행되고 있는 학회인 이중언어학회와 국제한국어교육학회의 2000년 이후에 나온 학회지를 중심으로 살펴보고, 그 외의 기관에서 발행된 논문은 학위논문과 같은 주제어로 국회도서관에 등록된 자료를 중심으로 검색하여 함께 살펴보았다.⁵⁾

5) 2008년 10월 현재 국회도서관에 등록되어있는 논문만을 대상으로 하였기 때문에 누락된 연구가

국내의 학문 목적 한국어 교육에 관한 연구는 1990년대 후반 증가하기 시작한 외국인 유학생의 수요와 관련이 있다. 외국인 유학생의 수가 점차 증가하자 대학 부설 기관을 중심으로 대학(원) 진학을 희망하는 학생들의 요구에 부응하여 연구반, 전문과정과 같은 대학(원) 진학 준비반이 먼저 생기고 연구 결과들도 발표되기 시작하였다(최은규, 2008). 학문 목적 한국어 교육 분야의 연구들을 살펴보면 이 분야의 있어 선구자적 연구라 할 수 있는 김정숙(2000)의 연구를 시작으로 하여 2008년 현재까지 활발한 연구가 진행되고 있음을 알 수 있다. 다음 <표 1>은 학문 목적 한국어 교육의 시기별 연구 경향을 표로 나타낸 것이다.

	2000	2001	2003	2004	2005	2006	2007	2008
학술지논문	1	1	7	3	2	5	6	2
학위논문	0	0	0	4	6	7	13	6
계	1	1	7	7	8	12	19	8

<표 1> 학문 목적 한국어 교육 시기별 연구 경향

<표 1>을 통해서 2000년 시작된 이 분야의 연구가 점차 증가하는 추세를 보이고 있다는 것을 확인할 수 있다. 또 다른 특징은 학술지를 중심으로 한 연구들이 2004년을 기점으로 학위논문으로 까지 확장되어가는 것을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 교육인적자원부의 「국내 외국인 유학생 통계」에서 나타난 2003년 이후 꾸준히 증가하고 있는 외국인 유학생들의 증가 추이와 비례하여 이 분야에 대한 연구도 점차 확장되어 가고 있음을 보여주는 것이다.

다음으로는 학문 목적 한국어 교육 연구에서 언어 기능별 교육에 관한 연구들이 어떤 양상으로 진행되는지 살펴보았다. 학문 목적의 한국어 교육에서 다루어지는 언어 기능은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기로 일반적 목적의 한국어 교육에서의 언어 기능과 크게 다르지 않다. 하지만 일반 목적의 한국어 교육이 일상적인 의사소통에 중점을 두고 있는 반면에 학문 목적의 한국어 학습자에게 언어 기능은 목적이 아닌 학문 수행을 위한 수단이자

있을 수 있음을 밝힌다.

도구이기 때문에 대학 수학 시에 요구되는 언어 기능인 문어의 교육이 좀 더 높은 비중을 차지할 수밖에 없다. 실제 연구들을 분석해 본 결과도 크게 다르지 않았다. 다음 <표 2>는 학문 목적 한국어 교육의 연구들을 언어 기능별로 분류하여 본 것이다.

기능	말하기	듣기	말하기·듣기 통합	읽기	쓰기	읽기·쓰기 통합	총 계 ⁶⁾
논문수	4	6	1	7	11	3	32

<표 2> 학문 목적 한국어 교육 연구의 기능별 분류

<표 2>를 보면 읽기와 쓰기 교육에 대한 연구가 전체의 66%를 차지하고 있어 학문 목적 한국어 교육 연구에서는 문어 교육이 더 높은 비중을 차지하고 있음 보여준다. 이러한 결과는 구어보다는 문어가 연구의 편이성 측면에서 수월하기 때문인 것으로 볼 수 있다. 하지만 그럼에도 불구하고 쓰기 관련 연구의 비중이 가장 높게 나타난 것은 학문 목적 한국어 교육에서 쓰기 교육이 중요하다는 것을

다음으로는 학문 목적 한국어 교육 연구에서 가장 많은 비중을 차지하고 있는 학문 목적 한국어 쓰기 교육에 관한 연구들이 어떻게 진행되어 왔는지를 간략하게 살펴보겠다. 지금까지 발표된 학문 목적 한국어 쓰기 교육에 관한 연구는 다음의 <표 3>과 같이 연구의 주제별로 나누어 볼 수 있다.

	요구분석	교수요목	교재개발/분석	교수-학습방안	평가
논문 수	1	1	3	8	1

<표 3> 연구 주제별 학문 목적 한국어 쓰기 교육

<표 3>을 보면 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 교수-학습 방안에 관한 연구가 가장 많음을 알 수 있다. 교수-학습 방안에 관한 연구는 용재

6) <표 1>의 총계와 차이가 나는 것은 <표 1>은 학문 목적 한국어 교육 관련 전체 연구를 대상으로 한 것임에 비하여 <표 2>에서는 학문 목적 한국어 교육 관련 연구 중에서 기능별 교육과 관련된 연구만을 대상으로 하였기 때문이다. <표 2>에 해당하지 않는 연구들은 학습자 요구조사, 교육과정 및 교재 개발에 관한 연구들이다.

은(2004), 이원구(2005), 김정미(2007), 김정숙(2007), 김지영(2007), 김선영(2008), 홍혜준(2008), 신필여(2008)의 연구가 있다⁷⁾.

김지영(2007)은 학문 목적의 한국어 학습자가 반드시 숙달하여야 할 언어 기술인 보고서 쓰기와 발표하기를 중심으로 그 구체적인 교육 내용과 방법을 제안하고 고려대학교 한국어문화교육센터 연구반의 수업에 실제 적용한 결과를 제시하였고 김정숙(2007)은 읽기·쓰기 활동을 통합한 보고서 쓰기 수업과 읽기에 근거하지 않은 보고서 쓰기 수업의 결과를 비교, 분석하여 읽기와 통합한 쓰기 교육의 효과를 검증하고, 이를 바탕으로 읽기 활동을 통한 능동적 발견과 모방, 창조적 산출이 이루어질 수 있는 보고서 쓰기 지도 모형을 제안하였다.

김선영(2008), 신필여(2008)은 설명적 텍스트 쓰기에 관한 연구를 하였는데 김선영(2008)은 학업 수행에 필요한 쓰기 활동을 하기 위해 필요한 텍스트 유형 및 구조 등에 얼마나 노출되어 있는지를 각 대학의 한국어 교재의 분석을 통하여 살펴보고 설명적 텍스트를 쓰기의 실제 교수·학습 방안을 제시하였다. 신필여(2008)는 실제 학습자들의 시험 답안을 분석하여 설명적 텍스트 쓰기 교육 방안을 제시하였다. 그리고 홍혜준(2008)은 서울대학교에 재학 중인 외국인 대학생과 대학원생의 논증적 텍스트 분석을 통하여 학문 목적 한국어 쓰기 교육 내용 설계를 하였다. 용재은(2004)는 논문 16편을 추출하고 이를 분석하여 한국어 학문적 텍스트의 특질을 살펴보고 이를 바탕으로 학문 목적 한국어 읽기·쓰기 방안을 제시하였다. 이원

7) 용재은(2004). 대학 수학 목적의 한국어 읽기·쓰기 교육 방안 연구: 학문적 텍스트 분석 적용. 고려대 교육대학원 석사학위논문.

이원구(2005). 텍스트 구조 지도를 통한 학문적 쓰기 교육 방안 연구. 한양대 교육대학원 석사학위논문.

김정미(2007). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 읽기·쓰기 통합 교육 방안 연구, 상명대 교육대학원 석사학위논문.

김정숙(2007). 「읽기·쓰기 활동을 통합한 학술 보고서 쓰기 지도 방안」, 『이중언어학』33. 이중언어학회

김지영(2007). 「보고서 쓰기와 발표하기를 통합한 한국어 고급 단계의 프로젝트 수업 연구」, 『한국어교육』18(2). 국제한국어교육학회.

김선영(2008). 대학 수학 목적 한국어 학습자를 위한 설명적 텍스트 쓰기 교수·학습 방안, 한양대 교육대학원 석사학위논문.

신필여(2008). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 설명적 쓰기 교육 내용 연구. 서울대 석사학위논문.

홍혜준(2008). 학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구. 서울대 박사학위논문.

구(2005)는 현재 대학에 재학 중인 외국인 유학생이 실제 생산한 텍스트를 바탕으로 학문적 텍스트가 가지는 구조의 특징을 미시, 거시, 최상위 구조로 분류하여 살펴보고 각 텍스트의 구조별로 학문적 쓰기 지도 방안을 모색하였다. 이들 연구는 실제 학습자의 텍스트 분석을 토대로 하여 구체적인 교육 방안을 제시하고 있다는 점에 의의가 있다.

요구분석에 관한 연구는 홍정현(2005)⁸⁾이 있다. 홍정현(2005)에서는 유학생들이 학문 목적 쓰기인 노트 필기하기, 발표물 작성하기, 보고서, 시험 답안 등의 과제를 해결할 때 어떤 어려움을 겪는지를 조사하였다. 그리고 이준호(2006)⁹⁾는 외국인 유학생과 교수자를 대상으로 한 설문 조사를 통하여 학문 목적 쓰기의 하나인 보고서 쓰기를 위한 구체적인 교수요목을 설계하였다. 하지만 요구 조사의 대상이 한 대학교에 재학하고 20명의 유학생으로 구성되어 있다는 점이 아쉽다.

학문 목적 한국어 쓰기 평가에 관한 논의도 있는데 이은하(2007)¹⁰⁾는 학습자의 쓰기 수행 평가를 위한 분석적 채점척도 개발을 위한 연구에서 실제 수험자의 작문을 채점하여 5개의 준거와 6개의 점수단계로 구성된 채점척도를 제시하였다. 이 연구는 학문 목적 한국어 쓰기 평가와 관련한 연구가 거의 없는 현실에서 실제 학습자의 쓰기 결과물을 바탕으로 채점척도를 제시하였다는 점에서 의미있다.

학문 목적 한국어 쓰기 교재 개발에 관한 연구는 이현국(2007)¹¹⁾과 윤경숙(2007)¹²⁾의 논의가 있으며, 쓰기 교육을 위한 교재 분석 연구로는 이은희·박새암(2008)¹³⁾의 연구가 있다. 윤경숙(2007)은 과제 중심 언어 교수(TBLT)에 입각하여 쓰기 과제를 중심으로 한 쓰기 교재 개발 방안을 제시하였고, 이현국(2007)은 대학 교양 국어 교재와 한국어 고급 교재를 비교

8) 홍정현(2005). 학문 목적 한국어 쓰기 요구 분석. 이화여대 석사학위논문.

9) 이준호(2006). 대학 수학 목적의 쓰기 교육을 위한 교수요목 설계: 보고서 쓰기를 중심으로. 고려대 교육대학원 석사학위논문.

10) 이은하(2007). 학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 수행 평가를 위한 분석적 채점척도 개발. 이화여대 석사학위논문.

11) 이현국(2007). 유학생을 위한 한국어 학문 목적 쓰기 교재 개발 방안: 한국어 고급 교재와 교양국어 교재 분석을 통하여. 한양대 교육대학원 석사학위논문.

12) 윤경숙(2007). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 쓰기 교재 개발 연구. 배재대 석사학위논문.

13) 이은희·박새암(2008). 「학문 목적 한국어 쓰기 교육을 위한 교재 분석 연구: 대학 교양 국어 교재를 중심으로」. 『한성인문학』6. 한성대학교 인문과학연구원.

분석하여 학문 목적 한국어 쓰기 교재의 개발 시안을 제안하였다. 그리고 이은희·박세암(2008)은 교재 개발을 위한 것이 아닌 학문 목적 쓰기 교육을 위하여 대학 교양 국어 교재에 제시된 읽기 자료와 쓰기 과제를 분석하였다. 이들 연구는 교재 분석과 요구 조사를 통한 자료 구축을 하였다는 점에서 의미가 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 학문 목적 한국어 쓰기 교육은 학문 목적 한국어 교육의 다른 분야와 비교하여 비교적 많은 연구가 이루어져 왔고 그 논의도 다양한 편이다. 하지만 여전히 구체적이고 다양한 논의가 필요한 분야이다.

II. 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 개념과 범위

1. 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 개념

일반적으로 언어 교육은 일반 목적의 언어 교육(EGP : English for General Purpose)과 특수 목적의 언어 교육(ESP : English for Specific Purpose)으로 구분한다. 특수 목적 언어는 다시 학문 목적의 언어(EAP: English for Academic Purpose)와 직업 목적의 언어(EOP: English for Occupational Purpose)로 구분한다.¹⁴⁾ Stern(1983)은 특수 목적의 언어 교육을 특정한 학습자 집단에 가장 적합한 언어 변이형을 세심하게 선택하고자 하는 많은 시도에서 비롯된 언어 교육 과정의 새로운 접근법이라고 소개하고 있다. 성명희(2002)에서도 특수 목적 영어 교육은 학습자의 필요를 분석하여 거기에 적합한 교수요목을 작성하고 교재를 개발하여 영어를 가르치는 언어학습의 하나의 접근방법으로서 일반적으로 실용적인 목적과 밀접한 관계가 있다고 하였다. 이러한 특수 목적 언어 교육에 대한 견해는 특수 목적 언어 교육이 학습자의 요구를 바탕으로 하여 학습자의 구체적인 목적을 달성할 수 있도록 하는 수단으로서의 언어 교육이라는 것을 말해주는 것이다. 특수 목적 언어 교육이 일반 목적 언어 교육과 구분되는

14) Dudley Evans & St. John(1998)의 ESP 분류

ESP (English for Specific Purpose)	EAP (English for Academic Purpose)	English for Science & Technology	
		English for Medical Purposes	
		English for Legal Purposes	
		English for Management, Finance and Economics	
	EOP (English for Occupational Purpose)	English for Professional Purposes	English for Medical Purpose
			English for Business Purpose
		English for Vacationl Purposes	Pre-vocational English Vocational English

점은 Hutcinson(1987)에서 언급하고 있듯이 요구의 인식(existence)이 아닌 요구를 얼마나 인지(awareness)하느냐 라는 것이다. 이러한 관점에서 본다면 학문 목적 한국어 교육은 학문을 목적으로 하는, 즉 대학이나 대학원 등에 진학하여 학문을 수행하고자 하는 학습자의 요구를 인지하여 학습자의 구체적인 목적인 학문 수행을 가능하도록 하기 위하여 특화된 한국어 교육의 한 분야로 볼 수 있다.

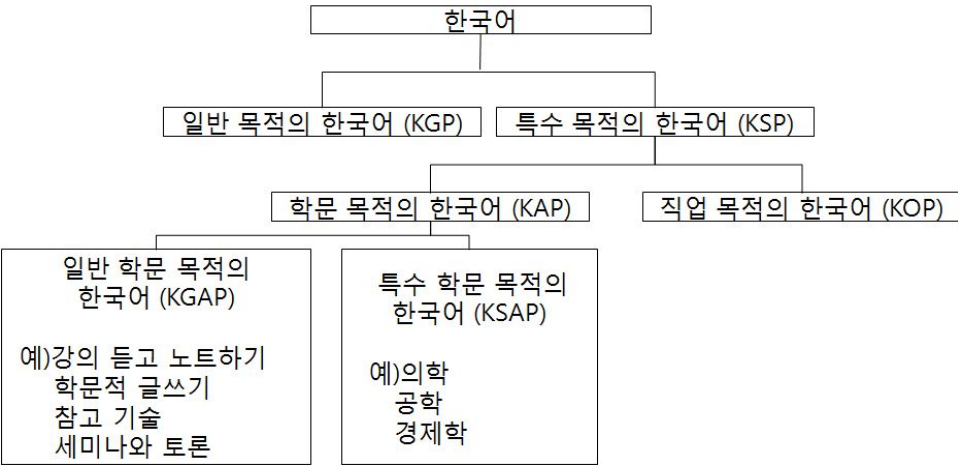
학문 목적의 언어에 대한 논의는 영어 교육을 중심으로 이루어져 왔는데 그 중 Coffy(1984)와 Blue(1988a)의 논의는 많은 국내 연구자들이 수용하여 학문 목적 한국어 연구에 적용되고 있다. 먼저 Coffy(1984)는 학문 목적 영어 교육을 모든 전공을 아우르는 공통적인 핵(Common core)의 교수이나, 전공별 세분화된 교수이나에 관련지어 두 가지 영역으로 구분하였다. 그리고 Blue(1988a)는 Coffy(1984)에서 구분한 두 영역을 다시 일반 학문 목적의 영어 교육(EGAP: English for General Academic Purpose)과 특수 학문 목적의 영어 교육(ESAP: English for Specific Academic Purpose)으로 명명하였다.¹⁵⁾

한국어 교육에서도 이러한 분류에 따라 학문 목적 한국어(KAP)를 '특수 학문 목적 한국어(KSAP)'와 '일반 학문 목적 한국어(KGAP)'로 구분할 수 있다. 일반 학문 목적 한국어에서는 강의 듣기, 세미나와 토론하기, 보고서, 논문 작성하기' 등과 같은 모든 분야의 학문 활동과 과제를 수행할 때 공통적으로 요구되는 학업 기술들이 중점적으로 다루어지고 특수 학문 목적 한국어 교육에서는 경제학, 언어학, 공학 등 특정한 전공 내에서 요구되는 담화 구조와 문체, 전공 어휘 등이 제공된다고 하였다(강현화, 2007). 두 영역의 차이는 전공을 초월한 학문적 언어 기능 교수를 목적으로 하느냐, 특정 전공 분야에 특히 필요한 언어 기능 교수를 목적으로 하느냐로

15) Blue(1988a)의 EAP 분류

학문 목적 영어(EAP)	특수 학문 목적 영어(ESAP)	예) 의학, 공학, 경제학 등
	일반 학문 목적 영어(EGAP)	예) 듣고 노트정리하기, 학술적 글쓰기, 요약하기, 세미나와 토론하기 등

볼 수 있을 것이다. 다음의 <그림 1>는 이러한 한국어 교육의 분류 체계를 도식화하여 나타낸 것이다.



<그림 1> 한국어 교육의 분류 체계

학문 목적의 한국어 교육에서 다루어지는 언어 기술(skill)은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기로 일반 목적의 한국어 교육에서의 언어 기술과 다르지 않다. 그러나 일반 목적 한국어 학습자들은 원활한 의사소통 능력을 위한 언어 기술을 향상시키는 데 그 목적이 있지만¹⁶⁾ 학문 목적의 한국어 학습자들에게 언어 기술은 그 자체가 목적이 아니라 학문적 기능을 수행하기 위한 도구이다. 또한 대학 수학을 위한 학문적 기능은 학문 목적 한국어 교육에서 핵심 요소라고 할 수 있다. 따라서 대학 수학 시에 요구되는 기능 수행에 필요한 언어 기술이 교육에 있어 많은 비중을 차지하는 것은 당연하다.

대학 수학에서 특히 많이 요구되는 언어 기술은 쓰기이다. Jordan(1997:7)은 학문 목적을 위해 요구되는 학업 기능을 학습 환경 및 활동별로 제시하였는데, 대부분의 학습 환경과 활동에서 쓰기와 관련된 학업 기능이 들어가 있음을 확인할 수 있다.

16) 실질적으로 언어 학습에서 목적성을 가지지 않은 학습은 없다. 다만 목적이 잠재되어 표출되어 있지 않은 상황으로 보아야 할 것이다. ‘일반 목적’이라는 용어는 ‘특수 목적’이라는 용어의 상대적 개념으로 사용되어야 마땅할 것이다.

학습 환경 및 활동	학업 기능 ¹⁷⁾
1. 강의 수강	<ul style="list-style-type: none"> - 듣고 이해하기 - 노트 필기하기 - 질문하기: 재설명, 명시화, 정보
2. 세미나/토론	<ul style="list-style-type: none"> - 듣고 노트 필기하기 - 질문하기, 질문에 대한 답하기, 설명하기 - 찬성 또는 반대하기, 관점 말하기 - 발표문을 가지고 발표하기: 문서, 프리젠테이션
3. 실험/실습	<ul style="list-style-type: none"> - 지시 사항 이해하기 - 질문하기: 도움 청하기 - 결과 기록하기
4. 개인 학습/문헌 읽기	<ul style="list-style-type: none"> - 효과적으로 읽기: 이해하면서 적당한 속도로 읽기 - 훑어 읽기(스캐닝), 선택적으로 읽기(스키밍), 평가하기 - 자료 이해하고 분석하기(그래프, 도표, 기타 등등) - 노트 필기하기, 중요도에 따라 체계적으로 정리하기 - 요약하기, 다른 말로 풀이하거나 해석하기
5. 참고 자료 활용 /도서관 이용	<ul style="list-style-type: none"> - 목차와 색인을 활용하기 - 사전류 효과적으로 활용하기 - 분류 체계 이해하기 - 온라인 도서 목록 검색하기(관련 문헌 조사) - 정보 빠르게 찾기 - 정보 수집하기
6. 보고서 및 논문 작성	<ul style="list-style-type: none"> - 계획하기, 초고 쓰기, 교정하기 - 요약하기, 바꿔 쓰기, 종합하기 - 학문적 형식에 맞게 조직하기 - 인용, 각주, 참고문헌 달기 - 적절한 자료를 찾아 사용하기
7. 연구	<ul style="list-style-type: none"> - 인터뷰하기 - 질문사항 설계하기 - 자료 조사하기
8. 시험	<ol style="list-style-type: none"> 1) 필기시험 <ul style="list-style-type: none"> - 시험 효율적으로 준비하기 - 교정하기 - 질문이나 지시사항 이해하기 - 시험 답안 작성 시 시간 배분하여 빨리 쓰기 2) 구두시험 <ul style="list-style-type: none"> - 질문에 답하기: 분명하고, 정확하게 - 설명, 묘사, 표현하기
일반적으로 적용할 수 있는 기술	<ul style="list-style-type: none"> - 학업 시간 능률적으로 조직하기 - 논리적 사고

	<ul style="list-style-type: none"> - 정확성 - 기억력: 상기하기, 암기하기 - 컴퓨터 활용하기/워드 프로세서
--	--

<표 4> 학습 환경 및 활동에 따른 학업 기능(Jordan, 1997:7)

또한 최정순·안미란(2005)이 소개한 ALTE이 제시하고 있는 ‘학문 목적의 외국어 사용 상황’에서도 쓰기 중요도를 확인할 수가 있는데, 학문 목적의 외국어 상황에서 발생하는 모든 사태(강의, 세미나, 논문, 보고서, 학습 계획 등)에서 요구하는 행위를 하기 위해서 학습자에게 요구되는 언어 능력에 쓰기가 빠지지 않고 포함되고 있는 것을 확인할 수 있다.

사태	행위	환경/장소	요구되는 언어능력
강의, 레포트, 발표, 안내	강의, 레포트, 발표 혹은 안내를 이해	강의실, 교실, 실험실 등	청해/말하기/쓰기 (메모)
세미나와 튜터	세미나와 튜터에 참석	교실, 작업실	청해/말하기/쓰기(메모)
진공서적, 논문 등	정보 수집	작업실, 도서실 등	읽기/쓰기(메모)
논문	논문 쓰기	작업실, 실험실, 시험보는 방 등	쓰기
보고서	보고서 쓰기(예: 실험에 대해)	작업실, 실험실	쓰기
정보를 얻는 기술	정보를 얻기(컴퓨터데이터 베이스, 도서실, 사전 등)	작업실, 문서실 등	읽기/쓰기(메모)
학습 계획	약속하기(예:	강의실, 교실,	청해/말하기/쓰기

- 17) 영어 교육의 ‘study skills’를 한국어로 번역하여 사용하는 것으로, 송지현(2006)은 학업 기능을 어떠한 목표를 달성하기 위해 요구되는 능력(ability) 그리고 그 목표를 효과적으로 달성하고자 학습자가 사용하는 전략(strategies)과 기법(technique) 등이 모두 기술의 범주에 속한다고 하였다. 그리고 학업 기술은 언어적 내용 자체가 아니라 그것이 사용되는 과정에 초점을 맞추게 된 것으로서, Holmes(1982)는 기술 중심 접근이 특수 목적 외국어 교육에 매우 적절하다고 평가하였고, 이러한 관점에서 학문 목적 외국어 교육에서도 많은 연구자들이 학업 상황에서 요구되는 기술에 주목하였는데, 그 결과 학문적 활동과 과제를 수행하는 과정에서 사용되는 다양한 기능과 인지적 전략들이 밝혀지게 되었다.

	보고서를 제출할 날짜에 대해서 대학 교직원과)	작업실	
--	---------------------------------	-----	--

<표 5> 학문 목적의 외국어 사용 상황(최정순·안미란, 2005b)

위의 <표 4>와 <표 5>를 통해 알 수 알 수 있는 것처럼 '쓰기'는 모든 학문 활동에 빠지지 않고 포함되어 있음에도 불구하고 김정숙(2000)의 학문 목적 학습자를 대상으로 한 요구분석을 보면 학습자들이 가장 필요로 하는 언어 기술임을 알 수 있다¹⁸⁾.

학문 목적 쓰기는 쓰기의 과정에서 언어 사용의 여러 영역과 다양한 상호작용을 필요로 하고, 학습자의 학습의 진전과 결과를 드러내는 평가의 대상이며, 학문적 담화 공동체에서 통용되는 격식과 형식을 갖추어 써야 하는 것이기 때문에 학습자들이 어려워하는 것으로 볼 수 있다. 그리고 이렇게 학습자들이 쓰기에 대하여 어려워하는 부분이 바로 학문 목적 쓰기가 일반적인 쓰기와 구분되는 특징이기도 하다. 다음은 학문 목적 쓰기의 특징을 정리한 것이다.

첫째, 학문 목적 쓰기에서 다루는 주제는 학습자들의 전공 및 교양과 관련되어 구성된다. 실제 대학의 쓰기 과제를 분석한 Leki & Carson(1997)의 결과에 따르면 개인적 경험에 대한 것은 전체 과제 중 7%에 불과하고, 문헌을 읽고 난 후에 쓰는 과제가 40%로 가장 많았으며, 설명하는 쓰기가 22%였다(윤경숙, 2006 재인용). 이 결과는 학문 목적의 쓰기에서는 개인적이고 일상적인 주제에 비하여 학습자들의 전공과 관련성이 높은 주제가 선호되고 있음을 보여준다.

둘째, 학문 목적 쓰기 텍스트는 텍스트 유형 및 구조, 수사적 특질, 격식성 면에서 일반적인 쓰기 텍스트와 차별성을 가진다. 김정숙(2000)에서는 학문적 텍스트의 특징을 다음과 같이 정리하고 있다.

18) 김정숙(2000)은 한국 내 대학에 재학 중인 외국인 및 재외 국민 학습자를 대상으로 대학 수학에 필요한 언어 기술 및 기능을 조사하였는데, 외국인 및 재외 국민 학습자들은 ‘쓰기>듣기>읽기>말하기’의 순으로 대학 수학에 필요하다고 대답하였다. 이는 안경화·김정화·최은규(2000)에서 특수한 목적의 학습자 군이 아닌 일반 목적의 학습자 군을 대상으로 언어의 기술별 중요도에 대한 학습자의 인식을 조사한 결과와 확인한 차이를 보인다. 안경화·김정화·최은규(2000)의 조사 결과는 김정숙(2000)의 조사 결과와는 달리 ‘말하기>듣기>읽기>쓰기’로 나타났다.

① 학문적 텍스트의 담화 유형은 기술적, 설명적, 논증적 담화 유형이 있으며, 담화 전개 방식은 대개 ‘문제 제기 → 문제 해결’의 진행방식을 택하는데 예증과 논증, 인용의 방식이 문제 해결을 이끌어내는 주된 방법으로 사용된다.

② 학문적 텍스트에서는 텍스트의 객관성을 확보하기 위한 수사적 전략으로 ‘-게 되다, 생각되다, -되어야 한다’와 같은 수동태의 사용이 많다.

③ 학문적인 텍스트는 일반적인 텍스트에 비해 격식적인 문체와 어휘의 사용, 완전하고 정확한 문장의 사용 등이 두드러진다.

셋째, 학문 목적 쓰기의 과제는 일반목적 쓰기와는 큰 차이가 있다. 일반적으로 대학 또는 대학원에서 학문 활동을 하는 데 필요한 쓰기 과제의 종류는 노트 필기, 시험 답안, 보고서, 발표문 작성, 논문 계획서, 논문 등이 있으며 이러한 쓰기 활동은 모든 학문 활동 안에 포함되어 있다. 이해영(2004)은 학습 활동에는 ‘강의 듣기’, ‘세미나, 토론 참여’, ‘실험 및 실습’, ‘문헌 연구’ 등이 있으며 이들 활동들 안에 ‘들으면서 노트하기’, ‘발표문(문서, 프레젠테이션) 작성하기’, ‘인터뷰 또는 설문지 이용한 자료 수집하기’, ‘실험 및 실습 결과 기록하기’, ‘문헌 연구 결과 완성된 글로 요약 정리하기’, ‘보고서 또는 논문 작성하기’, ‘필기시험’의 쓰기 활동이 포함되어 있다고 하였다. 윤경숙(2006)은 이러한 쓰기 과제들을 해결하기 위해서는 그에 맞는 별도의 학업 기술을 습득하여야 한다고 보았다.

넷째, 학문 목적 쓰기는 쓰기의 과정에서 언어 사용의 여러 영역과 다양한 상호작용을 필요로 한다. 언어 사용의 다른 부분과 분리된 쓰기 능력만으로는 학문 목적의 쓰기를 수행할 수 없다. 노트 필기는 강의 듣기, 발표문 작성은 말하기와, 논문 쓰기는 학문적 읽기와 관련이 있다. 이처럼 학문 목적 쓰기는 복합적이며 상호작용적인 작업이다. 다양한 영역 중 특히 학문 목적 쓰기는 읽기와 밀접한 관련이 있는데, 이는 외국인 유학생 및 평가자인 교수·강사를 대상으로 실시한 이준호(2004)¹⁹⁾의 설문조사 결과

19) 이 연구에서는 학습자와 평가자에 대한 설문조사를 모두 실시하였는데, ‘한국어 교육 기관에서 배웠던 쓰기와 실제 보고서 쓰기가 가장 다른 점은 무엇이라고 생각합니까?’라는 질문에 45%에

에서 명확하게 드러난다.²⁰⁾

학문 목적 쓰기에서 읽기가 지닌 중요성은 학문 목적 쓰기에서 나타나는 주요한 두 가지 특징적인 양상인 ‘요약하기(summarizing)’와 ‘바꿔쓰기(paraphrasing)’에서 잘 나타난다. ‘요약하기’는 주로 읽기과정에서 나타나는 노트하기와 관련이 있다. 이것은 단지 텍스트의 분량을 줄이는 것이 아니라 텍스트의 내용을 자신의 언어로 재창조하는 과정이다. ‘바꿔쓰기’는 읽기와 요약하기가 통합된 것으로 다른 사람의 아이디어를 자신의 언어와 구조 그리고 문체를 사용하여 표현하는 것이다. 이러한 과정은 해당 학문 영역의 선행 연구들로부터 정보들을 통합할 수 있는 능력으로, 학문 목적 쓰기를 하기 위한 필수적인 기술이다.

이상과 같이 학문 목적 쓰기는 크게 쓰기 주제, 쓰기 텍스트, 쓰기 과제, 쓰기 과정의 상호작용성이라는 측면 등에서 일반적인 쓰기와 구분되는 특징을 가진다.

이상의 논의들을 종합하면 학문 목적 한국어 쓰기 교육은 국내의 대학에 진학한 외국인 유학생들이 원활하게 대학 수학을 할 수 있도록 대학 수학에 필요한 학문적 쓰기를 교육하는 것으로, 이때의 학문적 쓰기는 쓰기 주제, 쓰기 텍스트, 쓰기 과제, 쓰기 과정의 상호작용성의 측면에서 일반적인 쓰기와 구분되는 특징을 가지고 있기 때문에 일반 목적 한국어 교육에서의 쓰기 교육과는 차별화된 교육이 필요하다.

2. 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 범위

학문 목적 한국어 쓰기 교육의 범위가 어디까지인가를 논의하기 위해서는 우선 학문 목적 쓰기의 영역에 대한 논의가 선행되어야 한다.

해당하는 응답자가 ‘쓰기 전에 읽거나 조사해야 할 자료가 많다’라는 응답을 하였고, ‘보고서를 작성하기 위해 이러한 참고 자료나 조사 자료 등이 대체로 어느 정도 필요한가?’라는 질문을 평가자에게 한 결과 사전 준비 자료가 필요 없다는 대답을 한 응답자는 단 한 명도 없는 것으로 조사되었다.

- 20) 학문 목적의 쓰기에서 읽기의 중요성을 보여주는 또 다른 연구는 Leki & Carson(1997)의 연구이다. 실제 대학의 쓰기 과제를 분석한 이 연구의 결과, 문헌을 읽고 난 후에 쓰는 과제가 40%로, 가장 많은 비율을 차지하는 것으로 조사되었다.

먼저 학문 목적 쓰기의 영역에 관한 국외의 논의는 Richards(2002)와 Jordon(2003)의 논의가 있다. Richards(2002)에서는 학문 목적 쓰기의 영역을 기술형 시험(short-essay tests), 요약하기(summaries), 비평하기(critiques), 보고서 쓰기(research report)로 구분하였다. 그리고 Jordon(2003)에서는 이를 좀 더 구체적으로 제시하고 있는데, 학문 목적 쓰기를 생산적 기술로 보고 대표적으로 노트 필기하기, 학위논문 작성하기, 보고서 작성하기, 시험 답안 작성하기, 발표문 작성하기로 분류하였다.

학문 목적 쓰기의 영역에 관한 국내의 논의로는 서정수(1998), 최규수(2006), 손동현 외(2007) 등의 논의가 있다. 서정수(1998)는 학문 목적 쓰기를 넓게 논문 영역으로 보아 교양 논문과 학술 논문으로 분류하였다. 그리고 이를 토대로 대학 수학을 위해 요구되는 쓰기 활동은 학위 논문, 보고서, 시험 논문(논술문) 등으로 구분하였다.

최규수(2006)에서는 대학생을 위한 학문 목적 쓰기는 단순한 정보 전달에 그치는 글쓰기가 아닌 어떤 주제에 대한 정확한 지식 정리와 그에 대한 이해를 토대로 학술적 근거를 제시하는 방식이 주를 이루는 것으로 보았다. 또한 쓰기 영역을 학위 논문, 연구 논문, 기말보고서로 나누었고 주로 학위논문 작성법과 보고서 작성법을 중심으로 설명하고 있다. 즉 글쓰기 과정이 단순한 정보 전달에 그치는 것이 아니라 이를 토대로 학술적 근거를 제시하는 방식이라고 하였으며, 이러한 방식을 실현하는 근본적인 근간은 비판적 사고라고 하였다.

손동현 외(2007)에서는 학문 목적 글쓰기 교육은 말 그대로 학술적인 글을 쓰는 방법을 가르치는 것인데 이러한 교육을 위해서는 비판적 사고와 긴밀하게 연관시켜야 한다고 보았다. 이는 합리적인 근거를 바탕으로 어떤 주장이나 견해가 옳다는 것을 객관적으로 입증하는 것을 가리키는 것으로 이러한 사고를 전제로 학문 목적 쓰기의 영역을 학술 논문, 연구 및 실험 보고서, 평론, 학술 에세이로 나누었다.

학문 목적 쓰기의 영역에 관한 국내의 논의 중에는 학문 목적 쓰기에 대한 직접적인 연구는 아니지만 학습자 요구 조사를 통하여 학문 목적의 학습자들이 실제로 필요로 하는 쓰기의 영역을 조사한 김인규(2003), 이덕

회(2003), 홍정현(2005)의 논의도 있다.

김인규(2003)는 학문 목적 쓰기에서 교재 내용 요약하기, 강의 내용 요약하기, 보고서 쓰기 및 필기시험을 중요한 것으로 보고 학문 목적 쓰기 교육을 위해 결과 중심 쓰기와 과정 중심 쓰기라는 두 가지의 쓰기 모델을 제시할 수 있다고 하였다. 또한 학문 목적 쓰기의 대부분은 결과 중심의 쓰기라고 하며, 그 이유는 학문 목적으로 쓰인 텍스트에서 사고의 표현과 조직에 지배적으로 사용되는 글쓰기 관습이 꼭 짜인 틀을 따르기 때문에 이러한 경향이 강하게 나타나는 것이라고 하였다. 그리고 과정 중심 쓰기의 경우 스스로 텍스트를 생산할 수 있도록 하는 피드백의 과정이 중요하기 때문에 문제 해결 방식에서 학문 목적 쓰기 교육에 적용될 수 있을 것이라고 하였다.

이덕희(2003)는 학문 목적 쓰기와 관련된 요구 분석을 통하여 밝혀진 영역으로 '서론-본론-결론' 형식의 보고서 쓰기, 여러 문장이나 자료를 연결하여 종합하기, 텍스트 요약하기, 의견이나 생산하는 것을 문장으로 만들기 등을 제시하였다.

홍정현(2005)는 학문 목적 쓰기와 관련된 쓰기 요구 분석을 통하여 쓰기 영역을 크게 노트 필기하기, 발표문 작성하기, 보고서 작성하기, 시험지 답안 작성하기, 기타로 나누고 그와 관련된 난이도를 조사하였다.

이상과 같이 학문 목적 쓰기의 영역에 관한 논의를 살펴 본 결과 학문 목적 쓰기의 영역은 대학 교양 국어 교육에서 다루어지는 내용과 크게 다르지 않음을 확인할 수 있다. 그렇다면 대학 교양 국어는 어떠한 성격을 가지는지 살펴보겠다.

대학 교양 국어의 성격에 대한 학적 논의를 보면 단순히 글짓기 과목으로 보거나 중등교육과정에서 시행되어 온 국어 교육과의 관련성을 중심으로 과목의 특성을 규정하려는 시도가 두드러진다. 송기중(2003)에서는 대학에서의 교양 국어는 대학 수학을 위해 필수적인 독해력과 작문력을 향상시키는 데 목적이 있기에 국어 교육의 틀 안에 포함시키고, 이를 위해서 독해, 작문, 어휘, 한자 교육을 시행해야 한다고 하였다. 김영욱(2003)은 고등학교 때까지의 '국어'가 대학교에서 '교양'이라는 관형어를 더하여 만들

어진 것이 ‘교양 국어’라고 정의하고, 설문조사를 통하여 작문능력의 향상과 한자교육의 중요성에 대하여 논의하였다. 이들의 논의는 모두 한자 교육의 강조라는 특징을 지니면서 90년대 이전에 주로 이루어지던 중등 교육에서의 국어 과목의 연장선에서 대학의 교양 국어 과목을 보고 있는 것이다.

국어 교육과의 관련성을 강조하면서도 김창진(2007)에서는 글쓰기, 말하기, 독서, 한자, 종합국어라는 다섯 가지 영역을 포함하는 과목을 ‘교양 국어’라고 부르고 있다. 이는 교양 국어 과목을 대학 과정 이수를 위해 필요한 도구과목으로, 논리성과 언어 사용 능력을 중심으로 보는 것이다. 정미경(2004)에서도 공통필수 교양과정을 언급하면서 ‘글쓰기와 말하기(국어와 작문)’라는 표현을 사용한다. 그리고 ‘모국어로 된 글을 사용하여 각 분야의 주제에 대해 읽고 토론하고 쓰는 능력은 어떤 분야, 어떤 학문, 어떤 직업을 갖게 되더라도 반드시 필요한 기술에 해당된다’고 하면서 국어학이나 문학적 지식, 개념 자체보다는 말하고 듣고 읽고 쓰는 능력을 함양하는 쪽으로 교육의 방향을 전환해야 한다고 주장한다. 이러한 논의는 과거와는 다른, 새로운 방식으로 전환되고 있는 중등교육에서의 국어 교육의 특성을 반영하면서 교양 국어 과목의 정체성을 새롭게 확립 해가려는 시도로 볼 수 있다.

대학 교육 현장에서는 2000년대에 들어서 중등교육의 연장선상에서 대학 교양 국어를 보거나 단순히 글짓기 과목으로 규정하던 데서 벗어나 교양 국어 과목을 새로운 방향으로 접근하려는 시도가 나타난다. 그 중요한 예로 글쓰기 외에도 비판적 사고와 발표, 토론의 영역을 포괄하는 종합적 커뮤니케이션 능력에 관심을 기울이는 것을 들 수 있다. 숙명여대의 ‘의사소통센터’, 한성대의 ‘사고와 표현 교육과정 위원회’ 등과 같은 교양 국어를 전담하는 기구들이 대학 내에 생겨난 것들이 이러한 경향을 드러내는 대표적인 현상이라고 할 수 있다. 대학 내의 교양 국어 전담 기구가 맡고 있는 교양 국어의 성격과 관련해서 조희정 외(2007)에서는 한성대학교의 ‘사고와 표현’ 교육의 현황에 대해 소개하면서, ‘사고와 표현’의 교육 목표는 대학교 1학년 학습자에게 요구되는 사고 능력과 이해·표현 능력의 함

양 및 대학을 졸업한 학습자들에게 사회에서 요구하는 기초적인 성인 문식력의 신장이라고 하였다. 이것은 교양 국어의 성격을 종합적 커뮤니케이션 능력으로 보는 맥락으로 이해할 수 있다.

교양 국어 성격 규정 논의의 최근 경향과 관련해서 서정혁(2006)을 살펴볼 수 있는데, 여기서는 학제적 교육이 중요시되는 현실에서 의사소통의 기본이 되는 읽기, 듣기, 말하기, 쓰기 교육은 각 전공분야들을 가로지르는 기초가 되기도 하지만, 동시에 각 전공분야들 간의 패러다임의 상호 교환은 이러한 의사소통을 통해서만 가능한 것으로 보았다. 그리고 현재 대학의 교양 필수 과목은 그 성격상 일차적으로 상위의 전공학습을 가능하게 하는 준비단계의 의미를 지닌다고 보았다.

최근 이루어지고 있는 교양 국어 성격 규정 연구들을 종합하여 보면, 대학 교양 국어의 중심 목적은 대학에 입학한 1학년 학생들에게 이후의 대학 수학에 필요한 기본적인 능력인 종합적 커뮤니케이션 능력, 특히 텍스트 생산 능력을 기르기 위해 이의 토대가 되는 비판적인 사고 능력의 내용적 측면과 형식적 측면을 배양하는 것이라 할 수 있다.²¹⁾ 즉, 교양 국어는 다양한 텍스트 읽기를 통한 사고력의 신장과 이를 바탕으로 한 텍스트 생산 능력의 신장을 목적으로 한다. 이렇게 본다면 대학 교양 국어는 중등 교육을 받고 대학에 입학하여 고등 교육을 받게 될 대학 신입생들이 대학 수학을 성공적으로 하도록 하기 위한 징검다리의 역할을 한다고 할 수 있다.

이상과 같은 학문 목적 한국어 쓰기 교육과 대학 교양 국어에 대한 논의를 보면 이 둘은 대학에 진학한 학생들이 대학 수학을 성공적으로 할 수 있도록 하기 위한 것이라는 동일한 목적과 대학 교육 이전의 교육 단계에서 대학 교육으로 넘어가는 데 필요한 징검다리의 기능이라는 동일한 역할을 가지고 있다. 그러나 학문 목적 한국어 쓰기 교육은 그 교육의 대상이 외국인이고 대학 교양 국어 교육은 내국인이라는 차이가 있음을 확인할 수 있다. 교육의 대상이 다르다면 동일한 목적을 가지고 있다고 하더

21) 비판적 사고 능력의 내용적 측면은 다양한 텍스트의 읽기를 통해 얻은 다양한 맥락과 상황, 배경 지식 등을 통해 합리적 사고를 이끌어 내는 것이며, 형식적 측면은 다양한 주제와 내용을 소재로 문제를 구성하고 해결하는 논리적인 방법론의 측면이다(서정혁, 2006).

라도 그 목적을 달성하기 위한 교육 방향은 대상에 따라 달라져야 한다. 따라서 다음의 III장에서는 외국인 유학생들이 국내의 대학에 진학하여 성공적으로 대학 수학을 할 수 있도록 하고자 하는 교육의 목적을 달성하기 위한 교육 방향의 하나로 단계별 학문 목적 한국어 교육을 통한 쓰기 교육을 제안하겠다.

Ⅲ. 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 위한 교육 단계 설정

1. 기존의 논의

학문 목적 한국어 교육을 단계화하는 방안에 대한 연구는 강현화(2007)의 논의가 있다. 강현화(2007)는 경영학 학문 목적 학습자를 위한 교재 개발 방안을 위한 연구에서 학문 목적 학습자는 주로 국내의 대학 혹은 대학원 과정을 이수하려는 자들로 이들의 교육 과정을 크게 언어 교육의 고급 단계에서 학업을 미리 준비하는 입학 전 단계인 1단계, 신입생으로서 교양 기초 과목을 수강하는 단계인 2단계, 저학년으로서 전공기초 과목을 수학하는 단계인 3단계로 진행될 수 있다고 하며 학문 목적 한국어 교육을 단계화하는 방안을 다음의 <표 6>과 같이 제시하였다.

1단계 언어교육기관		2단계 대학 교양과정		3단계 대학 전공기초과정
언어 강좌	언어 ⇔	교양 강좌	⇔ 내용	전공기초 강좌
-대학 수학을 위한 언어 기능별 교육		-교양 서적 -교양 내용 이해 -수학용 언어 보조		-전문 서적 -전문 내용 이해 -전공 언어 보조

<표 6> 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정(강현화, 2007)

강현화(2007)에서는 위의 <표 6>의 1단계는 일반 학문 목적 한국어 교육(KGAP)에 해당하는 것으로, 2단계와 3단계는 특수 학문 목적 한국어 교육(KSAP)에 해당하는 것으로 보고 각 단계에 대한 설명을 다음과 같이 제시하고 있다.

1단계에서의 강좌는 학습 기술 중심의 교수요목과 의사소통 중심의 교수법이 효과적이며 언어 교육 기관의 고급 과정 또는 최고급 과정에서 대

학 진학을 목표로 하는 학습자를 대상으로 진행할 수 있을 것이라고 하였다. 따라서 이 단계에서의 교재는 언어 교재의 기본 틀을 유지하되, 언어 자료 면에서 대학 재학생의 흥미를 높이고 학교생활에 유용한 자료를 선택하고, 대학 수학에 필요한 각종 언어적 기술 등을 학습할 수 있도록 설계되어야 한다고 하였다.

2단계는 신입생으로서 교양 기초 과목으로 수강하는 단계이다. 이 단계의 대학 교양 과정에서 이루어지는 수업은 주로 다양한 읽기와 전문적 쓰기가 바탕이 되는 과정으로 단순히 기술적인 접근보다는 내용과 함께 기술이 다루어져야 할 부분으로 대학생으로서 알아야 할 기본적인 교양 텍스트를 읽고 이해하고 이에 대한 토론과 토의, 의견 개진, 리포트 쓰기가 가능해야 한다고 하였다. 하지만 현실적으로 외국인 학습자가 대학 수준의 교양 강의를 내국인 학생과 함께 듣는 것은 어렵기 때문에 이에 대한 대안으로 외국인만을 대상으로 하는 '대학 국어' 등의 교양 과목 특설반을 개설하여 이들에게 맞는 해당 교재를 변형하여 가공함으로써 교양 지식과 수강에 필요한 기초적 언어지식을 함양하게 할 수 있도록 해야 한다.

3단계인 대학 전공 기초 과정에서는 유학생의 대학 수학의 성패는 전공 영역의 내용이해 여부에 달려있기 때문에 본격적인 내용 교육이 이루어져야 한다고 하였다. 따라서 이 단계에서는 강현화·박동규(2004)에서 제시한 언어병존(adjunct) 교수 모델을 도입하여 주교사의 내용교수와 언어교사의 언어보조 교수가 협동적으로 이루어져야 한다고 하였다.

강현화(2007)에서 제시한 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정은 아직까지 체계적인 교육 과정에 대한 논의가 부족한 학문 목적 한국어 교육의 상황에서 매우 의미 있는 논의이다. 하지만 이를 실제 교육 상황에 적용하기 위해서는 좀 더 심도 있는 논의가 필요하다고 판단되어 다음과 같이 각 단계별로 보완할 부분을 살펴보았다.

먼저 강현화(2007)에서는 고급 또는 최고급 단계에서 대학 진학을 목표로 하는 학습자를 대상으로 하여 1단계의 교육을 진행할 수 있다고 하였는데 이는 다음과 같은 두 가지의 이유로 어려움이 따른다.

첫째, 1단계에서 교육을 담당하는 기관은 대학 부설의 언어 교육 기관이

다. 이들 언어 교육 기관은 다양한 목적을 가지고 한국어를 공부하는 사람들이 교육을 받기 때문에 일반적으로 의사소통이 중심인 일반 목적의 한국어 교육을 한다. 물론 최근에 들어 언어 교육 기관에서 교육을 받는 학생들의 대다수가 대학 또는 대학원 진학이라는 학습 목적을 가지고 있는 것은 사실이지만 일반 목적의 한국어 학습자가 혼재한 상황에서 학문 목적의 한국어 교육을 진행하기에는 무리가 따른다.

둘째, 대학에 진학하는 한국어 학습자들의 많은 수가 고급이나 최고급 단계인 5·6급에 도달하기 이전에 대학에 진학하는 경우가 많다는 것이다. 이는 많은 대학의 외국인 입학 전형에서 대체로 한국어 능력 시험 4급 이상에 해당하는 한국어 능력이나 대학 부설 언어 교육 기관의 4급 수료 이상이라는 조건을 제시하고 있는 것과 관련이 있다. 다음의 <표 7>은 수도권 소재의 10개 대학의 외국인 학생의 입학 조건을 살펴본 결과이다²²⁾.

대학	입학 자격(한국어 능력)
고려대	-TOPIK 5급 이상이거나 한국어문화교육센터 5급 이상을 수료한 한국어 능력 -입학생 대상 자체 한국어 시험 없음
경희대 (서울)	-한국어능력시험의 급수 제한은 없으나 제출 시 가산점 부여 -자체 한국어 시험 불합격자를 대상으로 주3회 16주 과정의 한국어 수업을 대학 수학과 병행해야 함
경희대 (국제)	-TOPIK 4급 이상이거나 자체 한국어시험 70점 이상을 요구 -위의 기준에 미달하는 경우 주2회 400시간의 10주 과정의 한국어 수업과 지정교양 또는 일반교양 2과목을 의무 수강해야 함
상명대	-1차 서류 전형 시 지원 자격에 제한이 없음 -2차 서류 전형 전 자체 한국어능력시험을 통해 최종 선발하나 신입학의 경우 한국어능력시험 3급 이상의 서류를 제출하면 자체 시험을 면제받을 수 있음
서울대	-자체 한국어 시험 4급 이하인 경우 한국어 강좌 수강 -1~3급의 경우 한국어 수업만을 들을 수 있으며, 4급인 경우 한국어 수업과 대학 강의를 병행할 수 있음
연세대	-어학 능력 입증 서류를 요구하나 제한 급수가 있는 것은 아님

22) 대학별 외국인 유학생 입학 자격은 각 대학의 홈페이지에 소개되어 있는 내용과 행정담당 부서 담당자와의 전화 연결을 통한 설문조사를 통하여 작성하였다.

23) 연세대학교 한국어학당 한국어능력시험 6급 이상, 한국교육과정평가원 한국어 능력 인증서

	-입학 후 기초 글쓰기 과목을 의무적으로 수강해야 함 -최종 입학자에 한해 자체 한국어 시험에 응시하여야 하며 ²³⁾ 6급 미만인 경우 제한적 학사제도 시행함 ²⁴⁾
이화여대	-지원 자격에 한국어능력을 입증할 서류를 요구하지는 않으나 입학생을 대상으로 자체 한국어 시험을 실시하여 4급 이하의 경우 교양 한국어를 수강하여야 함
한국외대	-지원 자격에 제한이 없으며, 면접 시 면접관인 교수의 재량에 의해 판단
한양대	-자체 한국어 시험을 통해 불합격한자는 휴학 후 국내 한국어 교육 기관에서 한국어 과정을 수강해야 함 -다음의 경우 자체 한국어 시험을 면제함 1)국내 대학의 학사 또는 석사 학위 소유자 2)국내 대학 및 학부 1년 이상 수료자 3)KPT 5급 또는 한양대학교 국제어학원 5급 이상 수료
한성대	-규정은 한국어능력시험의 4급 이상 또는 국내 4년제 대학의 정규 한국어 과정의 4급 이수를 요구하나 4급 미만인 경우는 언어교육원의 한국어 수업을 이수하여야 하며, 이는 학부의 학점으로 인정 됨

<표 7> 대학별 외국인 학생 입학 자격 조건

위의 <표 7>을 보면 경희대(국제), 서울대, 이화여대, 한성대의 경우 한국어 능력 시험 4급 이상 또는 언어 교육 기관의 4급 수료 이상을 입학 자격으로 제한하고 있으며, 상명대는 3급 이상을, 고려대와 한양대의 경우 5급 이상을 입학 자격으로 제한하고 있음을 알 수 있다. 또한 대부분의 대학에서 입학 자격에 미달하여도 우선적으로 입학을 허용하고 언어교육기관에서 한국어 수업을 병행하게끔 하는 조건부 입학 허용 방식을 사용하고 있는 것도 확인할 수 있다. 이러한 대학의 외국인 학생의 입학 자격 조건은 외국인 유학생들이 충분한 수준의 한국어 능력을 갖추지 않은 상태

(TOPIK) 6급 이상, 세계한국말인증시험(KLPT) 6단계(450점) 이상의 성적을 제출할 수 있는 경우 한국어 능력시험을 면제받을 수 있다.

24) 한국어능력시험 급수에 따른 학점 이수 제한

한국어능력시험 점수	정규과정 수강학점	비 고
1~2급	3학점 이하	한국어학당 정규과정 반드시 이수
3급	6학점 이하	한국어학당 정규과정 반드시 이수
4급	9학점 이하	한국어학당 정규과정 반드시 이수
5급	12학점	한국어학당 6급 과정 이수 가능

에서 대학에 진학하는 하나의 원인이다. 이러한 상황에서 언어 교육 기관의 고급 또는 최고급 단계에서 대학 입학에 원하는 학생들을 중심으로 학문 목적의 한국어 교육을 진행한다 하더라도 외국인 유학생들은 고급 또는 최고급 단계 이전에 대학에 진학하는 것이 가능하기 때문에 언어 교육 기관의 고급 또는 최고급 단계에서 진행되는 학문 목적 한국어 교육의 수요는 그리 크지 않을 것으로 보인다. 실제로 대학에 진학한 외국인 유학생들의 언어 교육 기관 수료 현황을 조사한 연구들을 보면 이를 확인할 수 있다. 전수정(2004)에서 서울 지역 유학생들의 대학 부설 어학원 수료 현황에 대해 조사한 결과에 따르면 4급을 수료하고 대학에 진학한 유학생수가 5급, 6급을 수료하고 대학에 진학한 유학생의 수보다 많은 것으로 조사되었다²⁵⁾. 서울 지역이 아닌 지방 대학에 진학한 외국인 유학생의 최종 한국어 급수를 조사한 송지현(2005)의 조사 결과에서는 1급에서 3급까지만 교육을 받고 대학에 진학한 외국인 유학생이 전체 응답자의 70%를 차지하고 있어²⁶⁾ 지방 대학의 경우 언어 교육 기관에서 1단계의 교육을 진행하는 것이 서울 지역보다 더욱 어려울 것으로 판단된다.

다음으로 대학에 입학한 신입생들이 교양 기초 과목들을 수강하는 2단

25) 서울 지역 유학생들의 대학 부설 어학원 수료 현황 (전수정, 2004에서 재인용)

	급수	빈도(명)	비율(%)
어학원 수료 현황	4급	24	38.7
	6급	18	29.0
	5급	12	19.4
	3급	6	9.7
	2급 이하	2	3.2
	합계	62	100.0

26) 대전/충남 지역 대학의 외국인 유학생의 최종 한국어 급수 (송지현, 2005에서 재인용)

구분	빈도	백분율
1급	20	16.67
2급	30	25.00
3급	34	28.33
4급	16	13.33
5급	10	8.33
6급	10	8.33
계	120	100

계에서는 대학에 진학한 외국인 유학생들이 내국인 학생들과 함께 대학의 교양 강의를 수강할 수 있는지 살펴보아야 한다. 송지현(2005)과 윤경숙(2006)에서는 대학에 진학한 외국인 유학생을 대상으로 하여 대학 입학 전의 한국어 학습 기간을 조사하였는데 윤경숙(2006)의 조사 결과에서는 전체 175명의 응답자 중에서 '공부한 적이 없다'라는 응답이 43명(24.57%), '6개월~1년 미만'이라는 응답이 92명(52.57%)으로 1년 이하의 한국어 학습을 하고 대학에 입학한 유학생들이 전체의 77.14%를 차지하였다. 그리고 송지현(2005)의 조사 결과에서는 전체 145명의 응답자 중에서 '6개월 미만'이라는 응답이 42명(28.97%), '6개월~1년'이라는 응답이 50명(34.48%)으로 1년 미만의 한국어 학습을 하고 대학에 입학하는 유학생의 비율이 전체의 63.45%를 차지하고 있는 것으로 조사되었다. 이러한 조사 결과에 따르면 대학과 지역별로 편차가 있겠지만 대학 입학자의 70%에 가까운 외국인 유학생이 1년 미만의 한국어 학습 기간을 가지고 있는 것을 확인할 수 있다.

1년 미만의 한국어 학습 기간으로 내국인 학생들과 함께 교양 강의를 수강하는 것은 사실 많은 어려움이 따른다. 강현화(2007)에서는 이러한 어려움을 해소하기 위한 방안으로 외국인 학생들만으로 대상으로 하는 '대학 교양 국어'강좌와 같은 교양 과목 특설반을 개설할 것을 주장하기도 하였다²⁷⁾. 하지만 학문 목적 한국어 교육의 궁극적인 목표가 외국인 유학생들의 성공적인 대학 수학에 있다는 점과 대학 교양 국어가 대학 수학을 위한 학문 목적 쓰기를 교육하는 과목이라는 점을 감안한다면 장기적인 관점에서 외국인 유학생들이 내국인 학생들과 함께 대학 교양 국어를 수강할 수 있도록 학문 목적 한국어 쓰기 교육이 제시되어야 할 것이다.

마지막으로 3단계에서는 심도 있는 전공 영역에 대한 교육이 이루어지는 단계이다. 하지만 전공 영역에 관한 내용은 내국인 학생들에게도 쉽지 않은 부분이다. 그렇기 때문에 한국어 능력이 부족한 외국인 유학생들은 한국어에 대한 부담과 어려운 전공 내용에 대한 부담이라는 이중 부담을 가지게 된다. 때문에 강현화(2007)에서는 주교사의 내용 교수와 언어교사

27) 고려대, 경희대, 연세대, 한성대와 같은 몇몇 대학에서는 이미 외국인을 위한 교양 국어 과목을 따로 개설하여 운영하고 있다.

의 언어보조 교수가 협동적으로 이루어져야 하는 언어병존(adjunct) 교수 모델의 도입을 주장하였다. 하지만 언어병존 교수 모델은 외국인 유학생의 저변이 그리 넓지 않은 국내의 상황에서는 적합하지 않다. 언어병존 교수 모델은 같은 전공을 가진 학생들로 하나의 학급을 구성해야 하는데 상경계열의 일부 전공을 제외하면 같은 전공을 가진 유학생들로 하나의 학급을 구성하는 것을 쉽지가 않다²⁸⁾. 따라서 언어병존 교수가 가능한 일부 전공에서는 언어병존 교수 모델을 적용하고, 그 외의 전공에서도 전공 수업을 듣는 외국인 유학생들의 부담을 해소할 수 있는 방안을 마련하는 것이 필요하다.

이상과 같이 강현화(2007)에서 제시한 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정에서 보완되어야 할 부분에 대하여 살펴보았다. 이를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 언어 교육 기관에서의 학문 목적 한국어 교육은 중도에 대학에 진학하는 외국인 유학생들이 많기 때문에 대학 진학 희망자와 예정자를 대상으로 하는 별도의 과정이 필요하다.

둘째, 대학 교양 국어와 같은 교양기초교육은 외국인 유학생들만으로 별도의 수업을 구성하는 것보다는 장기적인 관점에서 외국인 유학생들이 내국인 학생들과 함께 수업을 들을 수 있는 방향으로 가는 것이 필요하다.

셋째, 전공내용과 한국어라는 이중부담을 가지는 전공 수업에서 언어병존 교수모델 외에도 학습자들의 부담을 해소할 수 있는 또 다른 방안이 마련되어야 한다.

이상과 같은 세 가지 논의를 바탕으로 하여 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 위한 교육 단계를 설정하겠다.

28) 이동연(2007)은 부산지역의 대학에 재학 중인 158명의 외국인 유학생들의 전공분포를 조사하였는데 조사대상자 전체의 47%에 달하는 74명의 응답자가 상경계열에 재학 중인 것으로 조사되었다. 이처럼 외국인 유학생들이 많이 진학하는 상경계열에서는 언어병존 교수 모델을 적용할 수 있을 것이다. 실제 강현화(2007)의 연구도 경영학 전공자들을 위한 교재 개발을 목적으로 하고 있는 것이다.

2. 교육 단계 설정

학문 목적 한국어 쓰기 교육을 위한 단계별 교육 과정을 설정하는 데 있어 중점을 둔 부분은 다음의 세 가지이다. 첫째, 국내 대학의 교육 과정을 바탕으로 한다. 둘째, 장기적으로 외국인 유학생들이 내국인 학생들과 함께 수업을 들을 수 있도록 한다. 셋째, 쓰기 교육에 초점을 두고 구성한다. 이상의 세 가지에 중점을 두고 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정을 설정하겠다.

학문 목적 한국어 교육의 단계는 국내 대학의 교육 과정을 바탕으로 제시되어야 한다. 국내 대학의 교육 과정은 각 대학별로 편차가 있으나 일반적으로 ‘교양과정, 전공과정, 일반선택과정’으로 구분되고 교양과정은 다시 ‘필수교양, 핵심교양, 일반교양’²⁹⁾으로 구분된다. 필수교양은 대학에 진학한 모든 학생들이 필수적으로 들어야 하는 과목으로 ‘교양 국어’와 ‘교양 영어’ 등의 과목³⁰⁾ 등이 일반적이다. 특히 교양 국어 과목은 국내에서 초등교육과 중등교육을 받은 학습자들이 고등교육인 대학 교육을 받기 위한 기초적인 학문적 의사소통 능력을 기르기 위한 성격을 가지고 있다. 그리고 ‘핵심교양’의 경우 같은 단과대학에 속하는 학생들의 전공영역에 대한 기초적인 소양을 키우기 위해 수강해야 하는 과목들이며, ‘일반교양’은 학생들이 관심을 가지고 있는 분야에 대한 소양을 기르기 위한 교양 과목의 성격을 가진다.³¹⁾ 다음의 <그림 2>는 국내 대학의 교육 과정을 간략하게

29) 대학별 명칭의 차이는 있으나 일반적으로 사용되는 의미를 감안하여 명칭을 정하였다. 서울대의 경우 ‘학문의 기초, 핵심교양, 일반교양’이라는 명칭을 사용하고 있으며, 한성대는 ‘필수교양, 핵심교양A,B, 일반교양’, 고려대는 ‘공통교양, 핵심교양, 선택교양’이라는 명칭으로 운영하고 있다.

30) 이 과목들에 대한 명칭은 대학별로 차이가 있으나 본고에서는 ‘교양 국어’와 ‘교양 영어’로 통일하기로 한다.

31) 서울대학교의 홈페이지에서 제시하고 있는 교양과정 해설에는 교양과목의 성격이 잘 드러나고 있는데 다음과 같다.

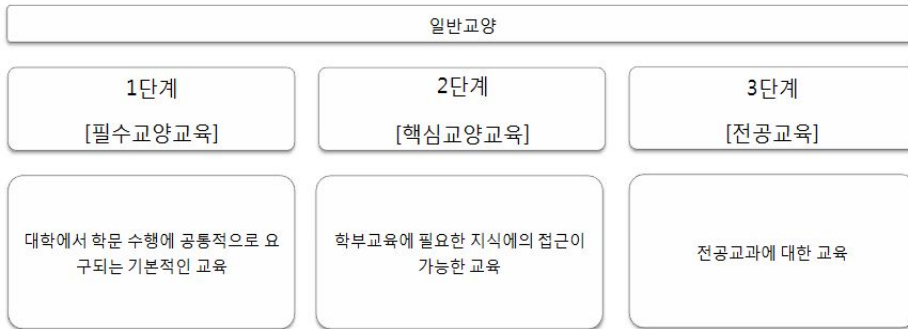
(1) 편성의 개요 및 영역

교양교과목을 다음과 같이 3개 영역으로 나누어 현대의 지식인으로서의 소양을 교육시키고 나아가 학문연구자로서 갖추어야 할 기초적인 능력을 배양시키고자 한다.

(가) 학문의 기초: 대학에서 학문 수행에 공통적으로 요구되는 기본적인 내용의 교육을 위한 교과목으로서 국어, 외국어(대학영어, 제2외국어) 및 기초과학을 포함한다.

(나) 핵심교양: 현대사회에서 지식인으로서 갖추어야 할 기본적인 지식과 통찰력을 폭넓은 관점에서 배양하며, 아울러 학부교육에 필요한 지식에의 접근 및 학문하는 자세를 도모하는데 유익한 학제

표로 정리한 것이다.



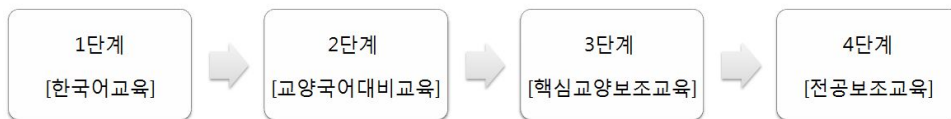
<그림 2> 국내 대학의 교육 과정

위의 <그림 2>와 같이 국내 대학의 교육 과정은 단계적으로 구성되는데 일반적으로 1학년 때 필수교양교육을 통해 고등학교 때와는 다른 대학의 교육을 받기 위한 기초를 닦는 1단계, 핵심교양교육을 통해 전공과 관련된 기본적인 소양을 쌓는 2단계, 2학년 이후에 전공교육을 받는 3단계로 구분할 수 있다. 일반교양의 경우 모든 단계에서 자유롭게 선택하여 수강할 수 있다. 대학 교육 과정의 이러한 단계에서 1단계와 2단계는 3단계의 전공교육을 효과적으로 수강하기 위한 준비 단계로 볼 수 있다. 이러한 교육 과정은 국내 대학에 진학한 외국인 유학생들에게도 적용된다. 대학에 진학한 외국인 유학생이 1단계의 교양필수교육을 성공적으로 수강할 수 있다면 2단계의 핵심교양교육을 수강하는 데 어려움이 적을 것이고, 2단계의 핵심교양교육을 성공적으로 수강한다면 3단계의 전공교육을 수강하는 것도 수월할 것이다. 다음으로 대학 교육 과정의 각 단계별 특징을 간단히 살펴보겠다. 1단계인 필수교양교육의 하나인 대학 교양 국어는 II장에서 살펴본 것처럼 대학에 입학한 신입생이면 누구나 수강해야 하는 과목으로 대학 수학에 필수적인 학문적 글쓰기를 학습하는 단계이다. 향후의 성공적인 대학 수학을 위해서는 이 1단계의 대학 교양 국어 과목을 수강하기 위한 준비가 필수적이다. 이 단계에서 접하게 되는 읽기와 쓰기의 주제는 교양 전

적인 교과목들을 중심으로 구성한다.

(다) 일반교양: 현행 교양 교과목들 중 학문의 기초 또는 핵심교양으로 구분되지 않은 교과목들과 개론 성격의 교과목들로 구성한다. 이 영역의 교과들은 학생들이 자유롭게 선택할 수 있도록 한다.

반에 걸쳐 매우 다양하며, 배우고 써야 하는 글의 종류는 보고서와 에세이 등의 학술적인 텍스트가 많다. 다음으로 2단계인 핵심교양교육은 학부교육에 필요한 지식을 통해 전공에 대한 접근을 용이하게 하는 단계이다. 그렇기 때문에 일반적으로 계열별로 교육이 이루어지는 경향이 있다. 접하게 되는 주제는 1단계의 필수교양교육에서 다루는 주제에 비해 한정적이지만 더 깊이 있는 내용을 다루게 된다. 이 단계에서 써야 하는 글은 1단계와 크게 다르지 않겠지만 계열의 특성상 다루게 되는 글의 종류와 글을 쓰는 양식은 조금씩 차이가 있다. 3단계인 전공교육은 전공교과에 대한 교육을 받는 단계로 접하게 되는 주제는 전공과 관련하여 제한적이지만 이전의 단계에서 보다 더 심도 있는 주제들을 다루게 된다. 글쓰기에서도 각 전공이 가지고 있는 전형적인 양식에 대한 이해가 요구된다. 이처럼 대학 교육과정의 각 단계는 저마다 다루는 주제와 써야 하는 글의 양식에서 차이를 보인다. 따라서 학문 목적 한국어 교육 과정의 단계는 국내 대학에 진학한 외국인 유학생들이 <그림 2>의 대학 교육 과정의 각 단계를 내국인 학생들과 함께 수강할 수 있도록 효과적으로 구성하는 것이 필요하다. 그러한 방안으로 다음의 <그림 3>과 같이 학문 목적 한국어 교육의 단계를 제시할 수 있을 것이다.



<그림 3> 학문 목적 한국어 교육의 단계

위의 <그림 3>에서 1단계를 제외한 각 단계는 <그림 2>의 각 단계에서 수행해야 하는 학문적 글쓰기를 대비하기 위한 것이다. 각 단계에 대한 설명을 제시하면 다음과 같다.

1단계는 언어 교육 기관에서의 일반적인 한국어 교육이다. 앞서 1절에서 살펴보았듯이 이 단계에서는 학문 목적 한국어 교육의 효과를 기대하기 어렵다. 따라서 이 단계에서는 기본적인 한국어 쓰기를 교육한다. 하지만 대학에 진학하기를 희망하는 학습자들을 대상으로 별도로 구성된 학문 목

적 한국어 교육을 제공할 수 있다.

2단계는 대학 교양 국어 교육을 대비하는 단계이다. 이 단계에서의 교육은 대학에 진학이 확정된 외국인 유학생들을 대상으로 한다. 대학에 진학하여 실제 대학에서 강의를 듣기 전인 학생들을 대상으로 학문 목적 한국어 쓰기를 교육하는 것이다. 이 교육은 현실적인 상황에 따라서 언어 교육 기관에서 담당할 수도 있을 것이며 대학에서 담당할 수도 있을 것이다. 이 단계에서의 교육 내용은 다음의 IV장에서 다루겠지만 다양한 영역의 주제, 다양한 유형의 글쓰기를 접하고 익힐 수 있도록 하는 것이 필요하다.

3단계는 대학에 진학한 외국인 유학생들이 핵심 교양 교육을 수월하게 수강할 수 있도록 도움을 주는 보조 교육이다. 이 단계의 교육 대상은 대학에 진학하여 핵심 교양 강의를 수강하는 1학년 학생들이다. 이 단계의 교육은 각 계열별로 많이 다루는 주제와 글의 유형에 익숙해지도록 하는 것이다. 또한 학습자들이 핵심 교양 강의에서 겪는 쓰기에 관련된 문제를 3단계의 교육에서 해소할 수 있도록 상담 프로그램을 같이 운영하면 효과적일 것이다. 따라서 강의를 수강하기 이전에 미리 교육을 받는 2단계와 달리 3단계는 핵심 교양 강의를 수강하면서 같이 수강할 수 있도록 구성하는 것이 좋다.

4단계는 학습자들의 전공 강의를 수강을 돕기 위한 단계이다. 이 단계의 교육 대상은 대학에 진학하여 전공 강의를 수강하는 2학년 이상의 외국인 유학생이다. 이 단계에서는 전공 관련 주제의 글을 읽고 이해하고 전공 영역의 전형적인 글쓰기 양식에 익숙해질 수 있도록 해야한다. 이 단계도 3단계와 마찬가지로 전공 강의와 함께 수강할 수 있도록 구성하는 것이 효과적이다.

이상과 같이 학문 목적 한국어 교육 과정의 각 단계에서 쓰기 교육을 간략하게 제시해 보았다. 다음의 IV장에서 논의할 부분은 <그림 3>의 네 단계 중에서 2단계에 해당하는 교양국어대비 학문 목적 한국어 쓰기 교육이다. IV장에서는 2단계 교육의 도달 목표인 성공적인 대학 교양 국어의 수강을 위하여 학문 목적 한국어 쓰기의 교육 방향을 제안하고자 한다.

IV. 교재 분석을 통한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방향 제시

1. 교재 분석

이 장에서는 앞서 III장에서 제안한 <그림 3>의 4단계의 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정에서 2단계의 학문 목적 한국어 쓰기의 교육 방향을 제시하기 위하여 대학 교양 국어 교재와 한국어 교재를 비교 분석하겠다. 대학 교양 국어 교재와 한국어 교재를 비교 분석하는 이유는 다음과 같다. 첫째, 대학 교양 국어는 2단계 교육의 도달 목표이기 때문이다. 2단계의 교육 목표는 대학 교양 국어 교육을 성공적으로 수강할 수 있도록 하는데 있다. 따라서 대학 교양 국어에서 어떠한 내용을 교육 받는지 살펴보는 것은 필수적이다. 둘째, 2단계의 교육 대상인 학습자들이 어떠한 교육을 받았는지 확인하기 위해서이다. 대학에 진학하는 외국인 유학생들은 일정 수준 이상의 한국어를 학습한 것으로 가정할 수 있다. 따라서 2단계에서의 쓰기 교육은 교육 대상이 되는 외국인 유학생들이 언어 교육 기관에서 교육 받았던 쓰기 교육과 대학 교양 국어 교육에서 교육 받게 될 학문 목적 쓰기 교육 간의 간극을 채워줄 수 있는 방향으로 제시되어야 할 것이다. 따라서 두 교재 간의 비교 분석을 통하여 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 방향을 제시할 수 있을 것이다.

1) 분석 대상 교재

분석 대상 교재는 서울 소재 네 개 대학의 교양 국어 교재 10종과 서울 소재 두 개 대학의 부설 한국어 교육 기관의 한국어 교재 6종이다. 다음의 <표 10>은 분석 대상으로 선정된 대학 교양 국어 교재 10종을 간단하게 표로 나타낸 것이다.

교재명	발행기관	발행년도
대학 국어	서울대학교	2007년
우리 말 · 글 · 생각	이화여자대학교	2007년
사고와 표현 I -글쓰기의 기초	고려대학교	2006년
사고와 표현 II -인문학과 글쓰기		
사고와 표현 II -사회과학과 글쓰기		
사고와 표현 II -자연과학과 글쓰기		
사고와 표현-글쓰기ing<인문대학>	한성대학교	2007년
사고와 표현-글쓰기ing<사회과학대학>		
사고와 표현-글쓰기ing<공과대학>		
사고와 표현-글쓰기ing<예술대학>		

<표 8> 분석 대상 교양 국어 교재

이상과 같이 4개 대학의 교재를 분석 대상으로 선정한 이유는 대학 교양 국어 교육의 다양성을 반영하는 동시에 최근의 대학 교양 국어 교육의 추세를 고려하기 위한 것이다. 최근 대학 교양 국어는 크게 세 가지 추세를 보이고 있는데 그 중 하나는 글쓰기 교육의 강화이다. 나은미(2005)는 최근 10년 사이에 많은 대학들이 '대학 국어'를 '글쓰기'나 '말하기' 과목으로 바꾸거나 커뮤니케이션 능력센터를 설치하는 등 표현 교육 쪽으로 방향을 바꾸고 있으며, 이러한 대학의 움직임은 사회적 요구에 대한 반응이며 대학에서의 학문 활동에 있어 사고 훈련 과정이며 사고 과정을 표현하는 도구인 글쓰기 교육의 중요성을 인지하고 있는 것이라고 하였다. 또 다른 추세는 전공계열별 교육이다. 최근의 대학 교양 국어는 전공 계열별 교육을 통하여 각 학문 영역별로 지녀야 할 대학 수학 능력의 기반을 제공하고자 하는 시도를 하고 있다. 이는 근래에 개발되고 있는 교양 국어 교재들을 보면 쉽게 알 수 있다. 마지막으로 중등교육의 연장선상에서 대학 교양 국어를 보거나 단순히 작문 과목으로 규정하던 데서 벗어나 비판적 사고와 발표, 토론의 영역을 포괄하는 종합적 커뮤니케이션 능력에 관심을 기울이고자 하는 추세이다.

네 개 대학의 교재는 모두 글쓰기 교육에 중점을 두고 있다. 고려대와

한성대의 교재는 교재명에서 '글쓰기'라는 표지를 드러내고 있으며, 서울대와 이화여대의 교재는 교재의 서문에서 글쓰기 교육에 목적을 두고 교재가 개발되었음을 밝히고 있다. 그리고 이들 대학들은 모두 온라인 글쓰기 센터를 개설하여 글쓰기 첨삭 및 상담 업무를 담당하게 하고 있다. 또한 한성대와 고려대의 교재는 계열별 교재로 개발된 것이며, 서울대 교재를 제외한 교재들은 교재 내용에 모두 발표와 토론에 관한 내용을 포함하고 있어 비판적 사고와 발표, 토론의 영역을 포괄하는 종합적 커뮤니케이션 능력에 관심을 기울이고 있음을 알 수 있다. 이상과 같은 점으로 보아 분석 대상으로 선정한 네 개 대학의 교재는 최근의 대학 교양 국어 교육의 추세와 다양성을 확보하고 있는 것으로 볼 수 있을 것이다.

다음으로 <표 11>는 분석 대상 한국어 교재를 표로 나타낸 것이다.

교재명	발행기관	발행년도
한국어 중급Ⅱ	경희대학교	2007년
한국어 고급Ⅰ		
한국어 고급Ⅱ		
배우기 쉬운 한국어4	성균관대학교	2007년
배우기 쉬운 한국어5		
배우기 쉬운 한국어6		

<표 9> 분석 대상 한국어 교재

이상과 같은 두 개 대학의 한국어 교재는 인지도, 지역성, 완결성의 세 가지 측면에서 분석의 대상으로 선택하였다. 먼저 인지도의 측면에서 교재를 선택하였다. 한국어세계화재단에서 2008년 1월 발간된 『'국내외 한국어 교재 백서 발간'을 위한 기초자료 구축』³²⁾에 따르면 국내 대학의 부설기관에서 출판된 한국어 교재는 모두 17개 대학의 교재가 있다. 이 중에서 한국어 교육에 오랜 경험을 가지고 현재에도 많은 학습자들이 한국어를 배우고 있는 대학의 교재를 위주로 선정하였다. 두 번째는 완결성이다. 한국어 교재 분석은 학문 목적 한국어 쓰기 교육과의 연계성의 측면을 확인하는 작업이기 때문에 고급단계의 교재가 필요하였다. 국내 대학 부설기관에서

32) 진대연 외(2008). 『'국내외 한국어 교재 백서 발간'을 위한 기초자료 구축』. 한국어세계화재단.

출판된 한국어 교재 중에서 1급에서 6급까지 교재가 모두 출간된 학교는 경희대, 고려대, 연세대, 선문대, 성균관대, 신라대 7개의 대학뿐이다. 이 중에서 고려대와 연세대의 경우 교재가 출간된 지 너무 오래되어서 최근의 교수-학습 상황을 반영하기 어려울 것이라 판단하여 제외하였다. 마지막으로 고려한 것은 지역성이다. 한국어 교육은 지역에 따른 편차가 있는데, 이는 한국어를 학습하는 학습자들의 목적이 차이가 나기 때문이다. 서울외의 지역에서 이루어지는 한국어 교육은 초급단계에서부터 학문 목적 한국어의 성격을 지니고 이루어지는 경우가 많다. 이와 같은 이유로 지방에 위치한 신라대와 선문대의 교재를 제외하여 서울지역에서 한국어 교육 기관으로 인지도를 가지고 있고 1급에서 6급까지 완결된 교재를 가지고 있는 경희대와 성균관대에서 출간된 한국어 교재를 선택하였다.

또한 1급에서 6급까지의 교재 중에서 1~3급은 제외하고 4~6급까지의 교재만을 분석의 대상으로 하였는데, 그 이유는 서울 소재 10개 대학의 외국인 입학 자격을 조사하여 본 결과 대체적으로 4급 이상의 한국어 능력을 요구하였기 때문이다³³⁾.

이상과 같이 모두 네 개 대학의 교양 국어 교재와 두 개 대학 한국어 교육 기관의 한국어 교재를 대상으로 하여 교재 분석을 실시하였다.

2) 교재 분석의 결과

교재의 분석을 위해서 먼저 분석의 범주를 설정하였다. 분석의 범주는 크게 쓰기 지식 범주, 쓰기 과제 범주, 읽기 자료 범주의 세 가지 범주로 구분하였고 이를 다시 쓰기 지식 범주는 언어적 측면과 수사적 측면으로, 쓰기 과제 범주는 쓰기 과제에서 요구하는 주제, 분량, 텍스트 유형, 진술 방식으로, 읽기 자료 범주는 읽기 자료 주제, 분량, 유형 그리고 텍스트 유형으로 구분하여 분석하였다. 이상과 같은 범주를 설정한 이유는 교양 국어 교육과 한국어 교육에서 나타나는 쓰기 교육의 차이를 다양한 측면에서 좀 더 세밀하게 분석하여 대학에 진학한 학문 목적의 한국어 학습자들

33) 앞의 <표 7> 참조.

이 쓰기에서 겪는 어려움이 어디에서 기인하는 것인지를 살펴보기 위한 것이다.

쓰기 지식 범주에서는 쓰기를 위해 기초적인 요구되는 기반 지식의 교육에서 나타나는 차이가 무엇인지 살펴보았는데 바른 글을 쓰기 위해 필요한 언어적 지식과 좋은 글을 쓰기 위해 필요한 수사적 지식의 측면으로 나누어 이와 관련한 쓰기 지식이 교재에 반영되는 방식에서 어떤 차이가 있는지 알아보았다. 쓰기 과제 범주는 실제 교재에서 제시하고 있는 쓰기 과제를 대상으로 과제에서 요구하는 텍스트의 주제, 분량, 유형 그리고 진술방식으로 나누어 분석하였다. 쓰기 과제를 분석하는 이유는 쓰기 과제가 교재에서 실제적인 활동인 쓰기를 요구하는 것이기 때문에 학생들이 실제 수행하게 되는 쓰기의 모습을 확인할 수 있기 때문이다. 마지막으로 쓰기와 밀접한 관련이 있는 읽기 자료를 자료의 주제, 분량, 유형으로 나누어 분석하였다. 이는 쓰기에서 제시되는 읽기 자료의 차이도 학습자들이 쓰기를 어려워하는 요인이 될 수 있다고 판단하였기 때문이다.

(1) 쓰기 지식 범주

쓰기 지식 범주는 쓰기를 하는 데 있어 기본적으로 요구되는 지식으로 바른 글을 쓰는 데 요구되는 언어적 지식과 좋은 글을 쓰는 데 요구되는 수사적 지식을 말한다. 쓰기를 위해 요구되는 언어적 지식은 한글 맞춤법, 띄어쓰기, 표준어 규정과 같은 언어 규범과 올바른 문장을 쓰는 데 필요한 적절한 단어의 선택과 문장 성분들 간의 호응 그리고 문장 구조의 호응을 포함한다. 수사적 지식은 글의 구조와 관련된 지식인 문단 구성 방법과 개용 작성하기와 좋은 글을 위한 표현의 측면인 글의 진술 방식, 즉 설명, 논증, 서사, 묘사 등을 포함한다.

교재의 분석은 앞에서 설명한 언어적 지식과 수사적 지식을 교재에서 어떠한 방식으로 제시하고 있는지에 중점을 두었다.

먼저 대학 교양 국어 교재들을 살펴보았다. 대학 교양 국어 교재는 쓰기를 위해 요구되는 지식들이 정도의 차이는 있으나 대체로 명시적으로 제

시되어 있다. 그 중 가장 명시적인 제시를 하고 있는 것은 고려대의 교재이다. 고려대의 교양 국어 교재는 모두 4권인데 『글쓰기의 기초』, 『인문학과 글쓰기』, 『사회과학과 글쓰기』, 『자연과학과 글쓰기』가 그것이다. 이중 모든 계열의 학생들이 공통적으로 수강하는 1학기용 교재인 『글쓰기의 기초』에는 글을 쓰는 과정에서 틀리기 쉬운 한글 맞춤법과 표준어 규정 그리고 문맥에 적합한 단어의 선택, 간결한 문장을 쓰는 방법, 문장 성분의 호응과 문장 성분의 생략, 동일 의미의 어구 반복, 피동 표현 등과 같은 쓰기를 위한 언어적 지식과 단락의 구성과 글의 구성 그리고 글의 진술 방식인 서사와 묘사, 비교와 대조, 분류와 구분, 원인과 결과, 정의, 논증 등 쓰기를 위한 수사적 지식을 포함한 쓰기를 위한 기반 지식에 대한 설명과 연습 문제가 제시되어 있어 계열별 글쓰기 이전에 쓰기를 위한 기반 지식을 먼저 학습하도록 교재를 구성하고 있음을 알 수 있다.

이화여대 교재는 '제4장 글쓰기의 기초'에서 쓰기를 위한 기반 지식을 다루고 있다. 4장의 내용은 언어적 지식을 다루고 있는 '1. 단어 선택, 맞춤법, 띄어쓰기, 2. 올바른 문장 쓰기'와 수사적 지식을 다루고 있는 '3. 글짜기의 기초, 4. 진술 방식'으로 구성되어 있다. 이화여대의 교재는 다루고 있는 내용의 측면에서 고려대 교재인 『글쓰기의 기초』의 내용을 한 단원에서 압축적으로 제시된 것으로 볼 수 있다. 하지만 한 권에서 다루는 내용을 한 단원으로 압축한 만큼 제시되는 연습 문제의 분량에서는 많은 차이가 있다. 서울대의 교재는 쓰기를 위한 언어적 지식은 교재에 명시적으로 제시되지는 않지만 교재 전체의 구성의 쓰기를 위한 수사적 지식을 학습하는 것에 중점을 두고 있다.

서울대 교재인 『대학 국어』는 1부 대학생활과 글쓰기에서는 글의 개요 작성하기와 글의 요약문 작성하기를 다루고, 2부 대학생활과 글쓰기에서는 정의하기, 분류하기, 비교하기, 분석하기, 서술하기, 논증하기를 다루고 있다. 그리고 3부 종합연습에서는 1부와 2부에서 다루었던 내용을 종합적으로 연습하는 구성을 하고 있다.

한성대 교재는 분석 대상인 네 개 대학의 교재 중에서 쓰기 지식 범주에 관한 설명이 가장 간략하게 제시되어 있으며 제시 방식도 다른 교재와

차이를 보이고 있다. 과정 중심과 장르별 글쓰기로 구성되어 있는 한성대 교재는 각각의 장르별 글쓰기를 과정 중심으로 접근하고 있는데 각 장르별 글쓰기에 대한 설명 중에 글의 진술 방식에 관한 간략한 언급이 있을 뿐 쓰기 지식 범주에 관한 구체적인 설명이 따로 제시되어 있지 않으며, 그것을 익히기 위한 연습도 별도로 제공되어 있지 않다.

교양 국어 교재에서 제시하고 있는 쓰기 지식 범주는 대학별로 정도의 차이가 있다. 이는 쓰기 지식 범주의 내용이 필수적인 요소가 아니기 때문이 아니라 쓰기 지식 범주에 해당하는 내용이 고등학교까지의 교육을 통하여 모두 학습된 것으로 가정하고 있기 때문이다. 따라서 쓰기 지식 범주의 내용이 교재에 명시적으로 제시되어 있지 않은 경우와 명시적이고 구체적으로 제시된 경우 모두 쓰기 지식 범주의 내용이 대학에서 쓰기를 위해 필수적인 것으로 보고 있다고 할 수 있다.

한국어 교재의 경우 문법 및 표현의 항목과 어휘 항목에서 쓰기를 위한 언어적 지식이 제시되고 있다. 하지만 제시되는 방식에는 다음과 같은 차이가 있다. 첫째, 교양 국어 교재에서의 제시가 이미 알고 있는 것을 다시 한 번 제시하여 그 내용에 대한 확실한 이해를 도모하는 것이라면 한국어 교재에서의 제시는 이전에 배우지 않았던 새로운 내용을 학습하기 위한 것이다. 둘째, 언어 규범은 비명시적으로 제시된다. 셋째, 언어 규범에 관한 지식은 비교적 많이 다루어지지만 수사적 지식은 거의 다루어지지 않고 있다. 넷째, 대학 교양 국어 교재에서 제시되는 내용은 쓰기를 위한 기반 지식이지만 한국어 교재에서 제시되는 내용은 쓰기를 위한 것이 아닌 한국어 의사소통을 위한 지식이다. 내용은 비슷하지만 그 용도에 차이가 나는 것이다.

이러한 차이는 대학에 진학한 외국이 유학생들이 대학 수학에서 글쓰기를 어려워하는 근본적인 원인이라고 할 수 있다. 거의 모든 대학 교양 국어 교재에서는 쓰기를 위한 언어적, 수사적 지식을 대학에서의 글쓰기 위한 가장 기초적인 것으로 보고 이에 대한 학습을 강조하거나 이와 관련한 내용을 이미 알고 있는 것으로 간주하여 명시적인 설명을 생략하고 있다. 하지만 한국어 교육 기관에서 교육을 받은 학습자들의 경우 쓰기 지식 범

주에 해당하는 영역에 대한 교육이 명시적이지 못하거나 혹은 교육을 받지 않은 경우도 있다. 따라서 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 학습자들이 대학에 진학하여 교양 국어 과목을 수강하기 이전에 쓰기 지식 범주에 대한 명시적인 교육이 필수적으로 선행되어야 할 것이다.

(2) 쓰기 과제 범주

쓰기 과제는 대학 수학을 위한 학업 행위 중 수행하게 되는 것으로, 홍정현(2005)은 학문목적 쓰기 과제를 노트 필기하기, 발표물(문서, 프레젠테이션) 작성하기, 보고서, 시험 답안, 기타로 분류하여 제시하였다. 윤경숙(2006)은 홍정현의 분류를 토대로 노트 필기하기, 보고서 쓰기, 감상문 쓰기, 시험 답안 작성하기, 발제지 만들기, 논문 쓰기의 여섯 가지로 과제를 유형화하고, 이를 바탕으로 스물네 가지의 세부 과제 유형을 제시하였다. 그러나 본 연구에서는 학업 수행에서 나타나는 쓰기 과제가 아닌, 쓰기 교육에서 교재를 통해 제시되는 쓰기 과제가 분석의 대상이 되기 때문에 기존의 과제 유형을 그대로 적용하기에는 어려움이 있다. 따라서 여기에서는 교재에 제시된 과제 중 실제 학습자들이 수행하는 쓰기 과제만을 대상으로 쓰기 과제에서 요구하는 텍스트의 주제, 유형, 진술방식, 분량 그리고 요구하는 과제의 유형으로 나누어 분석하였다.

분석 대상이 되는 쓰기 과제를 선정하기 위해서는 몇 가지 기준을 정하였는데 이는 다음과 같다. 첫째, 실질적인 쓰기 텍스트를 요구하는 과제만을 대상으로 한다. 둘째, 쓰기의 과정 중간에 요구되는 과제는 제외하고 쓰기 지도의 최종 단계에서 요구하는 쓰기 과제를 대상으로 한다. 셋째, 하나의 문단 이상을 요구하는 쓰기 과제를 대상으로 한다. 이상의 세 가지 기준으로 대학 교양 국어 교재와 한국어 교재에서 쓰기 과제를 추출한 결과 대학 교양 국어 교재의 분석 대상 쓰기 과제는 고려대 교재가 268개, 서울대 교재가 126개, 이화여대 교재가 22개, 한성대 교재가 52개로 모두 468개이며, 한국어 교재에서 추출된 쓰기 과제는 경희대 32개, 성균관대 49개로 모두 81개이다.

① 쓰기 과제에서 요구하는 주제

쓰기 과제에서 주제는 가장 중요하게 고려해야 하는 요소 중의 하나이다.³⁴⁾ 본 연구에서는 쓰기 과제에서 요구하는 글의 주제를 개인적 경험과 일상생활 등을 포함하는 일상적 주제와 현대사회의 다양한 문제들을 다루는 시사적 주제 그리고 대학에서의 교양과 전공 수업에 관련된 학술적 주제와 과제에서 별도로 주제를 제시하지 않은 경우로 나누어 분석하였다. 다음의 <표 12>은 각 교재들에서 추출된 쓰기 과제에서 요구하는 글의 주제를 네 가지 주제 유형으로 통계화하여 나타낸 것이다.

	대학 교양 국어 교재	한국어 교재
일상적 주제	64(13.7%)	64(79.0%)
시사적 주제	172(36.7%)	10(12.4%)
학술적 주제	198(42.3%)	1(1.2%)
자유주제	34(7.3%)	6(7.4%)
계	468(100%)	81(100%)

<표 10> 쓰기 과제에서 요구하는 주제

쓰기 과제에서 요구하는 주제는 분석 대상 중 가장 확연한 차이를 보였다. 대학 교양 국어 교재의 쓰기 과제에서 요구하는 주제는 시사적 주제와 학술적 주제가 전체의 80%에 가까운 수치를 보였으며 일상적 주제는 전체의 13% 가량의 수치를 보였다. 반면에 한국어 교재에서는 정반대의 결과를 보였는데 일상적 주제가 전체의 80%에 가까운 수치를 보인 반면에 시사적 주제와 학술적 주제는 13%를 조금 넘는 수치를 보였다. 특히 학술적 주제는 전체 분석 대상인 81개의 쓰기 과제 중에서 단 1개의 쓰기 과제에서만 주제로 제시되었다.

이러한 결과는 쓰기 과제에서 제시하는 주제를 통해 학습자에게 궁극적으로 요구되는 내용이 전혀 다르다는 것을 보여주는 것이다. 김정숙

34) Leo Ruth & Sandra Murphy(1988)에서는 과제에서 가장 중요하게 고려할 요소로 주제, (글을 쓰는) 목적, 독자, 방법이 있다고 하였다(김민애, 1993에서 재인용).

(2000)에서는 주제는 언어 교육이 포괄하는 내용과 개념 영역이라고 하며 일반적으로 언어 교육에서 주제는 학습자의 숙달도가 높아짐에 따라 구체적인 것에서 추상적인 것으로, 일반적인 것에서 특수한 것으로, 개인적인 것에서 사회적인 것으로 발전한다고 하였다. 즉 대학 교양 국어 교재와 한국어 교재에서 나타나는 쓰기 과제의 주제의 차이는 일차적으로는 학습자들의 언어숙달도의 차이에서 나타나는 것이라고 할 수 있다. 또한 Scardamalia & Bereiter(1986)는 소재 자체가 담화 양식을 한정한다고 하였다(김민애, 1993에서 재인용). 이는 주제에 따라 저마다 독특한 글쓰기 방법이 존재한다고 주장한 Ruth & Murphy(1988)의 견해와 같은 맥락으로 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 본다면 일상적인 주제와 시사적이고 학문적인 주제에 따라 요구되는 글쓰기의 양식이 달라진다고 볼 수 있다. 이러한 차이는 뒤에 분석한 쓰기 과제의 텍스트 유형과 진술방식의 결과에서 한국어 교재에 비하여 대학 교양 국어 교재에서 정보전달과 설득하는 글쓰기를 많이 요구하고 있는 점과 글의 진술 방식에서도 설명과 논증을 요구하는 쓰기 과제의 비율이 더 높게 나타난 것에서도 확인할 수 있다.

따라서 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 학습자들이 일상적인 주제가 아닌 시사적이고 학술적인 주제를 좀 더 다룰 수 있도록 배려해야 할 것이다. 이러한 하나의 방안으로 김정숙(2000)은 다양한 전공을 아우를 수 있는 내용이나 모든 학습자가 관심을 가질 만한 최근의 관심사로부터 추출한 주제나 화제를 공통의 핵으로 하여 교육 과정을 구성할 것을 제안하였고, 용재은(2004)은 한국적 상황을 고려하여 전문적인 전공 분야의 내용이 아닌 전공 분야를 초월한 일반적인 학문 내용으로 범위를 한정해야 한다고 하였다.

② 쓰기 과제에서 요구하는 텍스트의 유형

텍스트의 유형의 분류에 관한 논의는 매우 다양하다. 본 연구에서는 2007년 2월에 고시된 새 교육과정 개정안에서 제시하고 있는 텍스트 유형 분류에 따라 교재를 분석하였다. 개정안 교육 과정에서의 텍스트 유형 분

류는 텍스트의 목적(기능)을 따르고 있는데 다음의 <표 13>은 이도영 (2007)에서 제시한 국어과 교육 과정 개정안의 텍스트 유형과 종류 중 쓰기와 관련된 부분만을 정리하여 다시 제시한 것이다.

텍스트 유형	텍스트 종류
정보전달	요약문, 설명문, 기사문, 조사 요약문, 보고서, 기사문, 홍보문, 전기문, 해석글, 설명서, 사전, 실용서, 규약문 등
설득	생각제시 글, 요청문, 의견제시 글, 제안하는 글, 찬성(반대)하는 글, 연설문, 건의문, 논증문, 서평, 시평, 의도가 드러나는 글, 다르게 이해될 수 있는 글, 사실, 시사 평론, 평가 글, 선언문, 판결문, 기사문, 논설문, 평론 등
사회적 상호작용	쪽지, 마음 전하는 글, 소식 주고 받는 글, 사과문, 축하글, 격려(위로) 글, 온라인 대화, 문자메시지, 전자우편, 충고 글, 식사문, 일, 사물에 관한 글
정서표현	일기, 감상문, 이야기 요약 글, 상상 이야기, 기행문, 수필, 자서전, 영상물, 비평문

<표 11> 새 교육 과정 개정안 텍스트 유형과 종류

텍스트 유형의 분류는 텍스트의 목적을 기준으로 하고 있다. 따라서 쓰기 과제에서 요구하는 텍스트 유형은 쓰기 과제가 학습자에 어떤 목적의 글쓰기를 요구하는지를 판단할 수 있는 근거가 된다. 다음의 <표 14>는 대학 교양 국어 교재와 한국어 교재의 쓰기 과제에서 요구하는 텍스트를 앞의 <표 14>의 텍스트 유형에 따라 분류한 것이다.

	대학 교양 국어 교재	한국어 교재
정보전달	222(47.4%)	15(18.6%)
설득	173(37.0%)	9(11.1%)
사회적 상호작용	33(7.1%)	37(44.6%)
정서표현	30(6.4%)	20(24.7%)
기타	10(2.1%)	0(0%)

계	468(100%)	81(100%)
---	-----------	----------

<표 12> 쓰기 과제에서 요구하는 텍스트의 유형

위의 <표 14>를 보면 대학 교양 국어 교재에서는 정보전달과 설득의 텍스트 유형을 요구하는 쓰기 과제가 전체의 85%에 가까운 높은 빈도를 보이고 있으나 사회적 상호작용과 정서표현을 목적으로 하는 쓰기 과제는 전체의 15%에도 미치지 못하는 수치를 나타냈다. 반면 한국어 교재에서는 정보전달과 설득을 목적으로 하는 텍스트 유형은 전체 쓰기 과제의 30%에도 미치지 못하였으나 사회적 상호작용과 정서표현을 목적으로 하는 텍스트 유형은 전체 쓰기 과제의 70%에 가까운 수치를 보였다. 이러한 결과는 대학에 진학하는 외국인 유학생들이 정보전달과 설득을 목적으로 하는 텍스트 유형의 글쓰기에 좀 더 익숙해질 필요가 있음을 보여주는 것이다. 대학 교양 국어 교재에서 정보전달과 설득의 텍스트 유형을 높은 비중으로 다루고 있는 것은 대학에서의 글쓰기가 개인적인 정서를 표현하거나 사회적 상호작용을 위한 목적보다는 정보를 전달하고 설득하는 목적에 많은 비중이 있기 때문이다. 따라서 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서도 정보전달과 설득을 목적으로 하는 글쓰기에 익숙해질 수 있는 쓰기 과제를 선택하여 교육할 필요가 있다.

③ 쓰기 과제에서 요구하는 진술 방식

다음은 쓰기 과제에서 요구하는 글의 진술 방식을 살펴보았다. 쓰기 과제에서 어떠한 진술 방식을 사용하여 글을 쓰도록 요구하는가에 중점을 두어 쓰기 과제를 분석하였다. 그 결과는 다음의 <표 15>와 같다.

	대학 교양 국어 교재	한국어 교재
설명	173(37.0%)	17(21.0%)
논증	132(28.1%)	12(14.8%)

서사	36(7.7%)	14(17.3%)
묘사	42(9.0%)	11(13.6%)
기타	85(18.2%)	27(33.3%)
계	468(100%)	81(100%)

<표 13> 쓰기 과제에서 요구하는 진술 방식

<표 15>를 보면 대학 교양 국어 교재에서는 서사와 묘사에 비하여 설명과 논증의 진술 방식을 요구하는 쓰기 과제가 월등히 많은 것을 알 수 있다. 한국어 교재의 경우 대학 교양 국어 교재와 달리 서사와 묘사를 요구하는 쓰기 과제가 많을 것으로 예상하였으나 설명, 논증, 서사, 묘사를 요구하는 쓰기 과제의 수는 큰 차이가 없었다. 다만 특정한 진술 방식을 요구하지 않은 쓰기 과제가 가장 많은 33%가량을 차지하였다. 대학 교양 국어 교재에서 설명과 논증을 요구하는 쓰기 과제가 월등히 높게 제시된 것에 비하여 한국어 교재에서는 비슷한 비중으로 제시되고 있는 것은 대학 교양 국어 교재의 경우 글의 진술 방식은 이미 다 학습된 기반 지식으로 보고 대학의 글쓰기에서 많이 요구되는 진술 방식인 설명과 논증을 쓰기 과제를 통해 익숙하게 하고자 하는 것으로 볼 수 있다. 하지만 한국어 교재에서는 아직 한국어 글쓰기가 익숙하지 않은 학습자들이 다양한 진술 방식의 쓰기 과제를 통하여 이를 학습하게 하려는 것으로 볼 수 있다. 따라서 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 다양한 진술 방식을 사용하여 글을 쓰는 훈련과 함께 학문적 글쓰기에 많이 요구되는 진술 방식인 설명과 논증의 방식을 사용하여 글을 쓰는 훈련이 필요하다.

④ 과제의 쓰기 유형

다음으로 쓰기 과제에 나타난 쓰기 유형에 대하여 살펴보았다. 학생들에게 하나의 텍스트를 생산하게끔 하기 위하여 교재에서는 학생들에게 다양한 쓰기 활동³⁵⁾을 제시한다. 그리고 최종적으로 쓰기 과제를 통한 글쓰기

35) 넓은 의미로 본다면 읽기, 주제 정하기, 자료 조사하기와 같은 활동도 모두 쓰기 활동으로 볼 수 있다.

를 유도한다. 이렇게 제시되는 과제의 쓰기 유형은 학생들에게 다양한 쓰기의 방식을 경험하게 하는 역할을 한다. 다음의 <표 16>은 교재의 쓰기 과제에서 추출한 쓰기 유형을 통계화하여 나타낸 것이다.

	대학 교양 국어 교재	한국어 교재
요약하기	64(13.7%)	10(12.3%)
바꿔쓰기	54(11.5%)	4(4.9%)
의견제시하기	118(25.2%)	14(17.3%)
경험쓰기	23(5.0%)	15(18.5%)
상상하여쓰기	18(3.8%)	15(18.5%)
조사하여쓰기	58(12.4%)	3(3.7%)
자료바탕으로쓰기	96(20.5%)	8(9.9%)
기타	37(7.9%)	12(14.8%)
계	468(100%)	81(100%)

<표 14> 쓰기 과제에서 제시하는 쓰기 유형

위의 <표 16>을 보면 과제에서 제시하는 쓰기 유형은 대학 교양 국어 교재의 경우 경험쓰기와 상상하여 쓰기를 제외한 나머지 부분에서는 평균적으로 나타나고 있음을 알 수 있다. 의견제시하기와 자료를 바탕으로 쓰기가 다른 유형에 비하여 조금 높은 수치를 나타내고 있음도 확인할 수 있다. 이러한 분석 결과는 대학에서의 글쓰기가 요구하는 것이 무엇인지를 예측할 수 있게 해준다. 상상하여 쓰기와 경험쓰기는 주로 문학적인 글쓰기와 표현적인 글쓰기에 사용되며 대학에서 요구하는 학술적 글쓰기와는 관련이 적은 것으로 볼 수 있다. 정보전달과 설득을 목적으로 하는 쓰기 과제가 많이 제시되는 대학 교양 국어의 특성을 반영하듯이 요약하기와 바꿔쓰기, 조사하여 쓰기, 자료를 바탕으로 쓰기 그리고 의견제시하기의 유형이 비교적 균등하게 제시되고 있음을 알 수 있다. 반면 한국어 교재에서는 상상하여 쓰기와 경험쓰기가 대학 교양 국어 교재에 비하여 높게 나타났다. 또한 다른 쓰기 유형들도 쓰기 과제에서 제시되고는 있으나 대학 교양 국어 교재와 비교하여 자료를 바탕으로 쓰기와 조사하여 쓰기, 바꿔

쓰기의 비중이 높지 않음을 알 수 있다. 대학에서 요구하는 학문적 글쓰기를 위해서는 자료를 조사하고, 정리하고 또 이를 자신의 말로 바꾸어 쓸 수 있는 능력이 요구된다. 따라서 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 학습자들이 대학 교양 국어 교재에서 제시된 다양한 쓰기 방식을 익힐 수 있도록 이와 관련된 연습을 제공할 필요가 있겠다.

⑤ 쓰기 과제에서 요구하는 텍스트의 분량

쓰기 과제의 분량은 쓰기 과제에서 요구하는 쓰기의 분량이 어느 정도 차이를 보이는지 알아보았다. 이는 분량의 차이가 학습자들의 쓰기를 어려워하는 요인이 될 수 있다고 판단하였기 때문이다. 먼저 쓰기 과제에서 요구하는 텍스트의 완결성 여부를 살펴보았다. 쓰기 과제는 하나의 완결된 전체 텍스트를 요구하는 과제와 전체 텍스트의 비워진 곳을 채우는 텍스트 완성하기 과제, 단락쓰기와 같은 전체 텍스트가 아닌 텍스트의 일부분을 쓰도록 요구하는 과제로 나눌 수 있다. 다음의 <표 17>는 분석 결과를 표로 나타낸 것이다.

	대학 교양 국어 교재	한국어 교재
부분 텍스트 쓰기	108(23.1%)	32(39.5%)
텍스트 완성하기	31(6.6%)	15(18.5%)
완결된 텍스트 쓰기	329(70.3%)	34(42.0%)
계	468(100%)	81(100%)

<표 15> 텍스트 완결여부 따른 쓰기 과제

분석 결과를 보면 대학 교양 국어 교재의 쓰기 과제는 완결된 하나의 텍스트 쓰기를 요구하는 과제가 가장 많으며 텍스트를 완성하는 과제는 비교적 적게 나타나는 것을 확인할 수 있다³⁶⁾. 반면에 한국어 교재에서는

36) 대학 교양 국어 교재의 전체적인 통계로 보면 완결된 텍스트 쓰기를 요구하는 과제가 가장 많은 비중을 차지하나 각 대학 교양 국어 교재별 통계에서는 교재별로 많은 차이가 있었다. 교재 개발에서부터 과정 중심의 쓰기를 표방한 한성대 교재의 경우 쓰기 텍스트의 결과물보다는 쓰기의 과정에 중점을 둔 교재 구성을 하고 있어 완결된 텍스트를 요구하는 쓰기 과제는 한 단원에 하나의 과제만을 제시하고 있다. 그러나 서울대와 고려대 교재의 경우 학습자들이 최대한 많은

텍스트를 완성하는 쓰기 과제의 비중과 부분 쓰기 과제의 비중이 대학 교양 국어 교재에 비하여 비교적 높은 것을 확인할 수 있다. 이는 모국어가 아닌 외국어로 하나의 완결된 텍스트를 생산하는 것에 학습자들이 어려움을 느끼기 때문에 부분적인 텍스트를 생산하는 훈련과 완결되지 않은 텍스트를 완성하는 훈련을 통해 하나의 완결된 텍스트를 생산할 수 있도록 쓰기 과제를 구성하고 있는 것으로 볼 수 있다. 분석 결과를 통하여 보면 대학 교양 국어 교재의 전반적인 쓰기 과제들은 대체로 하나의 완결된 텍스트 쓰기를 요구하고 있는 것으로 볼 수 있다. 한국어 교재의 경우 대학 교양 국어 교재에 비하여 완결된 텍스트 쓰기 과제의 비중이 적은 편이나 전체 구성의 측면에서 본다면 한국어 교재 역시 완결된 텍스트 쓰기가 가장 많이 제시되고 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 쓰기 과제의 텍스트 완결성 여부에서는 유의미한 차이가 나타나지 않음을 알 수 있다.

다음으로 대학 교양 국어 교재와 한국어 교재에서 요구하는 쓰기 과제의 물리적 분량을 비교하여 보았는데 완결된 텍스트를 요구하는 쓰기 과제만을 대상으로 하였다. 쓰기 과제에 요구하는 분량을 명시적으로 제한하는 과제는 그리 많지 않았다. 이는 대체로 교재에 제시된 쓰기 과제가 실제 교수-학습 과정에서 제시되기 때문에 교수자가 임의로 분량을 제한하는 것으로 판단되었다. 과제의 분량을 명시적으로 제한하는 쓰기 과제는 교양 국어 교재의 경우 14개의 쓰기 과제에서 250자 이내에서 1000자 내외로 제한하였고, 한국어 교재는 25개의 교재에서 200자 이내에서 1500자 이상으로 쓰기 과제의 분량을 제한하였다. 이러한 결과는 일견하여 보면 대학 교양 국어 교재와 한국어 교재에서 제시하고 있는 쓰기 과제의 분량에 별 차이가 없는 것으로 볼 수 있다. 하지만 자세하게 살펴보면 차이점을 발견할 수 있는데 대학 교양 국어 교재의 경우 전체 쓰기 과제의 3%에 해당하는 14개의 쓰기 과제에서만 명시적으로 분량을 제한하였으나 한국어 교재에서는 전체 쓰기 과제의 30%에 해당하는 25개의 쓰기 과제에서 분량을 명시적으로 제한하고 있다. 또한 대학 교양 국어 교재에서는 쓰기의 분량을 제한할 때 '~이내'와 '~내외'와 같은 어휘를 사용하여 제한하

텍스트를 생산할 수 있도록 교재 구성이 이루어져 있다.

고 있는 반면에 한국어 교재에서는 '~이상'이라는 어휘를 사용하여 분량을 제한하고 있음을 알 수 있다. 이러한 차이를 정리해보면 대학 교양 국어 교재에서 쓰기 과제의 분량을 제한하는 경우는 아주 소수이며, 정해진 분량 안에서 글의 내용을 정리하는 능력을 요구하기 위한 것으로 볼 수 있으나, 한국어 교재에서의 분량 제한은 일정 분량 이상의 글을 쓸 수 있게 하기 위한 것으로 볼 수 있다. 따라서 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 일정 분량 이상의 글을 쓸 수 있도록 쓰기 과제를 고려해야 할 것이다.

(3) 읽기 자료 범주

교재에서 읽기 자료가 가지는 역할은 다양하다. 먼저 읽기 자료는 쓰기를 위한 배경지식의 역할을 한다. 다양한 읽기 자료의 제시를 통하여 쓰기를 과제를 수행하는 데 필요한 배경지식을 제공하는 것이다. 또한 읽기 자료는 쓰기의 전범 기능도 함께 가지게 된다. 다양한 장르의 잘 쓰여진 글을 읽는 것은 그 장르의 글쓰기에 대한 좋은 공부라 된다. 마지막으로 교재에 제시된 읽기 자료는 쓰기의 과제 역할을 한다. 쓰기 과제는 읽기 자료를 바탕으로 제시되는 경우가 많은데 자료의 분석과 정리가 중요한 학문 목적의 쓰기에서 읽기 자료는 더욱 중요하다. 홍정현(2005)에서는 학문 목적 쓰기의 대표적인 학업 기술로 요약하기와 바꿔쓰기를 언급하였다. 요약하기는 주로 읽는 과정에서 일어나는 노트하기와 연결된다는 측면에서, 바꿔쓰기는 읽는 과정에서 획득한 정보나 다른 사람의 아이디어를 자신의 언어와 구조와 문체를 사용하여 표현한다는 측면에서 읽기와 쓰기의 밀접한 관계를 보여주는 좋은 예이다.

읽기 자료 범주의 분석은 읽기 자료의 주제, 읽기 자료의 분량, 읽기 자료의 텍스트 유형의 세 가지 영역으로 나누어 분석하였다.

① 읽기 자료의 주제

읽기 자료의 주제는 쓰기 과제의 주제 분석의 결과와 크게 다르지 않았

다. 이는 쓰기 과제가 읽기 자료를 바탕으로 제시되기 때문인 것으로 보인다. 읽기 자료의 주제 분석은 다음 <표 18>과 같다.

	대학 교양 국어 교재	한국어 교재
일상적 주제	63(12.4%)	98(61.6%)
시사적 주제	178(35.2%)	32(20.2%)
학술적 주제	265(52.4%)	29(18.2%)
계	506(100%)	159(100%)

<표 16> 읽기 자료의 주제

위의 결과에서 알 수 있듯이 대학 교양 국어에서는 다양한 영역의 시사 문제와 다양한 전공 기반의 학술적 주제를 다루고 있다. 따라서 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서 제시할 읽기 자료도 일상적인 주제에서 벗어난 시사적 주제와 학술적 주제를 다룰 수 있도록 해야 할 것이다.

② 읽기 자료의 분량

한국어 교재와 대학 교양 국어 교재에서 나타나는 읽기 자료의 분량은 크게 차이가 났다. 한국어 교재의 읽기 자료의 경우 평균적으로 200자 원고지 15~30장 사이의 분량으로 제시되는 반면에 교양 국어 교재는 200자 원고지 60~80장 사이의 분량으로 제시되고 있었다. 이러한 분량의 차이는 이전에 이처럼 장문의 글을 읽어본 적이 없는 학습자들이 많은 어려움을 가지게 하는 원인이 되기도 한다. 학문 목적의 학습자들이 쓰기 과제를 원활하게 해결하기 위해서는 한국어 교재에서 제시되는 읽기 자료의 분량보다는 더 많은 양의 읽기 자료를 접할 수 있도록 배려해야 할 것이다.

③ 읽기 자료의 텍스트 유형

읽기 자료로 제시된 텍스트의 유형을 텍스트의 목적에 따라 정보전달, 설득, 사회적 상호작용, 정서표현의 네 가지 영역으로 구분하였다. 그 결과

는 다음의 <표 19>와 같다.

	대학 교양 국어 교재	한국어 교재
정보전달	188(37.2%)	72(45.3%)
설득	247(48.8%)	32(20.1%)
사회적 상호작용	24(4.7%)	21(13.2%)
정서표현	47(9.3%)	34(21.4%)
계	506(100%)	159(100%)

<표 17> 읽기 자료의 텍스트 유형

대학 교양 국어 교재의 분석 결과는 쓰기 과제의 텍스트 유형의 분석 결과와 크게 다르지 않았다. 하지만 한국어 교재의 분석 결과는 쓰기 과제의 텍스트 유형 분석 결과와 차이를 보였는데 쓰기 과제의 텍스트 유형 분석에서는 사회적 상호작용과 정서표현의 비중이 높았던 것에 비하여 읽기 자료의 텍스트 유형 분석 결과에서는 정보 전달의 텍스트 유형의 비중이 매우 높게 나타난 것을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 한국어 교재의 경우 학습자들에게 한국의 문화와 관련된 지식을 전달하는 역할을 가지고 있기 때문인 것으로 볼 수 있다. 실제로 한국어 교재에 제시된 읽기 자료들은 주로 '돌잔치, 잔치와 부조, 관혼상제의 유래' 등과 같이 한국 문화와 관련된 내용의 제시가 많았다.

대학 교양 국어 교재에서 제시하고 있는 읽기 자료의 텍스트 유형은 설득의 유형이 전체의 48%로 가장 많았으며 정보전달 유형이 37%로 역시 높은 비중을 차지하였다. 이는 대학 교양 국어가 설득과 정보전달 유형의 텍스트를 학생들에게 많이 접하게 하여 이러한 유형의 텍스트에 익숙해지도록 하기 위한 것으로 볼 수 있다. 그리고 대학에서 다루게 되는 텍스트가 주로 정보전달과 설득의 텍스트라는 것 또한 확인할 수 있다.

2. 쓰기 교육 방향 제시

이상과 같이 쓰기 지식 범주, 쓰기 과제 범주, 읽기 자료 범주의 모두 세 가지 범주에서 대학 교양 국어 교재와 한국어 교재의 분석을 하였다.

여기에서는 이상의 분석 결과를 토대로 하여 쓰기 교육의 방향을 제시하도록 하겠다.

첫째, 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 쓰기 지식 범주에 대한 교육이 필요하다. 한국어 교재의 분석에서도 나타난 것처럼 한국어 교육 기관에서도 학습자들은 한국어의 언어 지식에 관한 교육을 받는다. 하지만 언어 지식이 곧 쓰기 지식은 아니다. 대학에서의 글쓰기는 정확한 문법의 사용과 적절한 표현만으로 가능하지 않다. 대학에서의 글쓰기에서는 글의 논리적인 구조가 무엇보다도 중요하다. 그렇기 때문에 글쓴이의 논리를 명확하게 펼치는데 필요한 글의 진술 방식과 관련된 내용이 대학 교양 국어 교재의 많은 부분을 차지하고 있는 것이다. 하지만 한국어 교재에서는 바른 문법과 적절한 표현에 대한 고려는 있지만 글의 논리적 구성을 위한 쓰기 지식에 대한 고려는 부족하다. 따라서 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 글의 논리적 구성과 관련된 쓰기 지식 범주의 교육이 필수적으로 포함되어야 할 것이다.

둘째, 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 개인적 경험과 관련된 일상적 주제보다는 시사적이고 학술적인 주제를 다루어야 한다. 쓰기 과제에서 요구하는 주제와 읽기 자료의 주제를 분석한 결과 대학 교양 국어 교재에서는 일상적인 주제는 아주 미미한 수준에서 다루고 대부분의 주제는 시사적이고 학술적인 주제들이었다. 하지만 한국어 교재에서 다루는 주제들은 주로 개인적 경험을 바탕으로 하는 일상적 주제가 많았다. 쓰기 과제와 읽기 자료의 주제는 일차적으로 주제와 관련된 배경지식과 사고력과 관련이 있으며, 이차적으로 쓰기의 양식과 관련이 있다. 그렇기 때문에 대학에 진학하여 대학 교양 국어를 수강하기 이전에 다양한 범주의 주제를 접할 수 있도록 고려해야 할 것이다.

셋째, 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 대학에서 요구되는 쓰기를 중점적으로 가르칠 필요가 있다. 대학 교양 국어 교재의 쓰기 과제를 분석한 결과 대학에서 요구하는 글쓰기는 정서와 사회적 상호작용을 목적으로 하는 글보다는 정보전달과 설득을 목적으로 하는 글이 압도적으로 많았으며, 필요로 하는 글의 진술 방식도 묘사와 서사보다는 설명과 논증의 방식을

압도적으로 많았다. 그리고 쓰기의 방식 면에서도 자료를 제시하고 그 자료를 바탕으로 하여 글을 쓰게 하는 유형의 글쓰기가 가장 많았다. 요약하거나, 바깥쓰기, 의견 제시하기와 같은 유형의 쓰기는 모두 자료의 제시를 바탕으로 한다. 또한 조사하여 쓰기의 유형도 비교적 많이 제시되고 있다. 이러한 결과를 종합하면 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 정보전달과 설득을 목적으로 하는 글쓰기를 위하여 정보전달과 설득에 가장 효과적인 진술방식인 설명과 논증이라는 진술 방식, 제시된 자료를 읽고 이해하여 이를 요약하거나 자신의 문체로 바꾸어 쓰거나 의견을 제시하는 훈련이 제시되어야 할 것이다. 특히 대학의 글쓰기에서는 제시된 자료를 바탕으로 글을 쓰는 것이 많이 요구되는 만큼 제시된 글을 읽고 이해할 수 있는 독해력을 기르는 훈련도 중요하다.

넷째, 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 다양한 읽기 자료를 읽고 이해할 수 있도록 하는 교육이 필요하다. 앞서 제시한 것처럼 대학에서의 글쓰기에서는 제시된 자료를 바탕으로 글을 쓰도록 요구하는 유형의 글쓰기가 가장 많이 제시된다. 제시된 자료를 요약하고 자신의 문체로 바꾸어 쓰거나 의견을 제시하기 위해서는 우선 제시된 자료를 이해하는 능력이 필수적으로 요구된다. 읽기 자료 범주의 분석 결과에 따르면 한국어 교재에서 제시되는 읽기 자료의 분량은 200자 원고지 15~30장 내외의 비교적 짧은 글이 제시되나 대학 교양 국어 교재에서는 평균적으로 200자 원고지 50~70장 내외의 읽기 자료가 제시되고 있음을 확인할 수 있다. 또한 제시된 읽기 자료의 분량 외에도 몇 가지 차이가 나는 것을 확인할 수 있었다. 먼저 읽기 자료의 전문성과 관련된 차이이다. 한국어 교재에서 제시되는 읽기 자료의 주제는 주로 개인적인 경험과 일상적인 주제이며 대부분 학습자의 수준에 맞게 어휘와 표현 면에서 교육에 적합하도록 가공되어 제시되는 경우가 많았다. 하지만 대학 교양 국어 교재에서 제시된 읽기 자료는 시사적이거나 학술적이 주제가 대부분이며 따라서 전문적인 어휘와 한자어의 사용이 많았으며 가공되어 제시되는 경우는 지면상 전체의 분량을 실을 수 없는 경우에만 한정되었다. 따라서 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 읽기 자료의 주제, 분량, 자료의 가공 면에서 대학 교양 국어 교재의

읽기 자료와 근접한 읽기 자료를 제시하고 이를 읽고 이해할 수 있도록 어휘 교육과 읽기 교육이 병행되어야 할 것이다.

V. 결론

대학 진학을 목적으로 한국어를 배우는 외국인 유학생이 크게 증가하고 있다. 또한 국내의 대학에 진학하여 학문을 하는 외국인 유학생의 수도 계속 늘어나고 있는 추세이다. 그러나 국내 대학에 진학하여 학업을 수행하는 외국인 유학생들의 대다수가 학업 수행에 어려움을 겪고 있는 것이 현실이다. 그리고 그 어려움의 원인은 대학에서 요구하는 쓰기 능력의 부재가 가장 크다고 할 수 있다. 따라서 많은 연구자들은 대학에 진학하는 외국인 유학생들이 대학 수학에서 쓰기 능력의 부재로 인해 겪게 되는 어려움을 해소하는 데 관심을 가지고 있다. 본 연구는 이러한 학문적인 요구의 하나로 대학에 진학하여 학문을 하고자 하는 외국인 유학생들의 성공적인 대학 수학을 위한 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 방향을 연구하였다.

이를 위하여 본 연구의 II장에서는 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 개념과 범위를 살펴보았다. 1절에서는 학문 목적 한국어의 개념을 검토하고 학문 목적 쓰기의 개념과 특징을 네 부분으로 나누어 살펴보았다. 2절에서는 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 범위를 살펴보기 위하여 학문 목적 쓰기의 영역과 대학 교양 국어의 성격을 검토하였다. 그 결과 학문 목적 한국어 쓰기와 대학 교양 국어는 대학에 진학한 학생들의 성공적인 대학 수학이라는 동일한 목적을 가지나 교육의 대상에서 외국인 유학생과 내국인 학생이라는 차이를 보임을 밝혔다.

III장에서는 외국인 유학생들이 국내의 대학에 진학하여 성공적으로 대학 수학을 할 수 있도록 하고자 하는 교육의 목적을 달성하기 위한 교육 방향의 하나로 단계별 학문 목적 한국어 교육을 통한 쓰기 교육을 제안하였다. 이를 위하여 1절에서는 강현화(2007)에서 제시한 3단계의 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정을 검토하고 이 논의에서 보완하여야 할 부분을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 언어 교육 기관에서의 학문 목적 한국어 교육은 중도에 대학에 진학하는 외국인 유학생들이 많기 때문에 대학 진학 희망자와 예정자를 대상으로 하는 별도의 과정이 필요하다. 둘째, 대학

교양 국어와 같은 교양기초교육은 외국인 유학생들만으로 별도의 수업을 구성하는 것보다는 장기적인 관점에서 외국인 유학생들이 내국인 학생들과 함께 수업을 들을 수 있는 방향으로 가는 것이 필요하다. 셋째, 전공내용과 한국어라는 이중부담을 가지는 전공 수업에서 언어병존 교수모델 외에도 학습자들의 부담을 해소할 수 있는 또 다른 방안이 마련되어야 한다. 2절에서는 1절에서의 논의를 바탕으로 국내 대학의 교육 과정을 검토하고 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 위한 단계별 학문 목적 한국어 교육 과정을 '한국어교육단계-교양국어대비교육단계-핵심교양보조교육단계-전공보조교육단계'의 4단계로 설정하고 각 단계에서의 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 간략하게 제시하였다. 2단계인 '교양국어대비교육단계'에서 중점적인 학문 목적 한국어 쓰기 교육이 필요하다고 제안하였다.

IV장에서는 III장에서 제시한 단계별 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 2단계인 '교양국어대비교육'단계에서의 쓰기 교육은 어떠한 방향으로 진행되어야 하는지를 논의하였다. 이를 위하여 서울 소재 네 개 대학의 교양 국어 교재와 두 개 대학의 한국어 교육 기관에서 발행한 한국어 교재를 분석하였다. 교재의 분석은 크게 쓰기 지식 범주, 쓰기 과제 범주, 읽기 자료 범주의 세 가지 범주로 나누고 쓰기 지식 범주는 다시 언어적 측면과 수사적 측면으로 나누어 분석하였으며, 쓰기 과제 범주는 쓰기 과제에서 요구하는 주제, 텍스트 유형, 진술 방식, 분량, 쓰기의 방식의 다섯 가지 측면으로 나누어 분석하였다. 마지막으로 읽기 자료의 범주는 읽기 자료의 주제, 텍스트 유형, 분량의 세 가지 측면으로 나누어 분석하였다.

교재 분석의 결과 대학 교양 국어 교재에서는 쓰기 지식 범주에 대한 내용이 명시적으로 다루어지거나 또는 다루어지지 않는 경우가 모두 있었는데 이는 쓰기 지식 범주의 영역이 고등학교 때까지의 교육을 통하여 학습하는 내용이기 때문에 이미 학습되었을 것이라는 가정하였기 때문이다. 즉 대학 교양 국어에서 쓰기 지식은 명시적이든 비명시적이든 쓰기를 위한 기반 지식으로 매우 중요한 것으로 인식하고 있었다. 특히 수사적 측면인 글의 진술 방식이 강조되고 있었다. 반면에 한국어 교재에서는 언어적 지식이라고 할 수 있는 문법과 표현과 관련된 내용은 비교적 잘 제시되고

있는 반면에 수사적 측면에 대한 제시가 많이 부족하였다.

쓰기 과제 범주의 분석에서는 대학 교양 국어 교재는 쓰기 과제의 주제로 일상적인 주제에 비하여 시사적이고 학술적인 주제가 많이 요구되는 반면에 한국어 교재에서는 일상적인 주제의 비중이 압도적으로 높았으며, 쓰기 과제의 텍스트 유형에서도 대학 교양 국어 교재에서 정보전달과 설득의 텍스트 유형이 많이 요구되는 반면에 한국어 교재에서는 사회적 상호작용과 정서표현의 텍스트 유형이 많이 요구되었다. 그리고 쓰기 과제에서 요구하는 진술 방식에서도 대학 교양 국어 교재가 정보전달과 설득에 많이 사용되는 진술 방식인 설명과 논증의 방식이 많이 요구하는 반면에 한국어 교재에서는 서사와 묘사의 비중이 설명, 논증의 비중과 크게 다르지 않게 나타났다. 쓰기 방식의 측면에서는 대학 교양 국어 교재의 경우 요약하기, 바꿔쓰기, 의견제시하기와 같이 자료를 바탕으로 하여 쓰기를 요구하는 방식이 많이 제시되었다. 쓰기 과제의 분량 면에서는 명시적으로 드러나는 차이는 없었으나 대학 교양 국어 교재의 경우 완결된 쓰기를 요구하는 과제가 비교적 많았으며 한국어 교재에서는 대학 교양 국어 교재에 비하여 텍스트를 완성하는 과제가 비교적 많았다. 또한 명시적으로 분량을 제한하는 쓰기 과제가 대학 교양 국어 교재에서는 전체 쓰기 과제의 3%에 해당하는 14개였으나 한국어 교재에선 전체 30%에 해당하는 25개였다는 점과 분량을 제한할 때 사용하는 어휘가 대학 교양 국어 교재에서는 '~이내'와 '~내외'와 같이 분량을 상한선 이하로 제한하는 것에 비하여 대학 교양 국어 교재에서는 '~이상'과 같이 분량의 하한선을 지정하고 있는 차이를 보이는 것으로 보아 대학 교양 국어 교재에서는 한정된 분량 안에서 내용을 정리하는 과제에서 분량을 제한하고 있는 반면에 한국어 교재에서는 많은 분량의 과제를 쓰도록 하기 위한 목적으로 분량을 제한하는 것으로 볼 수 있다.

읽기 자료의 범주의 분석에서는 읽기 자료의 주제의 경우 쓰기 과제에서 요구하는 주제와 크게 다르지 않음을 확인할 수 있었으며, 읽기 자료의 텍스트 유형의 경우 대학 교양 국어 교재는 쓰기 과제의 텍스트 유형과 크게 다르지 않았으나 한국어 교재의 경우 쓰기 과제의 텍스트 유형의 분

석 결과와 달리 정보 전달의 텍스트 유형이 많이 제시되고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 한국어 교재가 학습자에게 한국의 문화와 같이 학습자에 제시하여야 하는 정보를 담고 있기 때문인 것으로 판단할 수 있다. 읽기 자료의 분량에서는 대학 교양 국어 교재와 한국어 교재 간에 많은 차이가 있음을 확인할 수 있었다. 대학 교양 국어 교재의 경우 평균적으로 200자 원고지 50~80자 분량의 읽기 자료가 제시되는 반면에 한국어 교재에서는 주로 200자 원고지 15~30장 분량의 읽기 자료가 제시되고 있음을 확인하였다.

본 연구에서는 이상과 같은 교재 분석의 결과를 바탕으로 하여 다음과 같이 네 가지의 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 방향을 제시하였다.

첫째, 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 쓰기 지식 범주에 대한 교육이 필요하다.

둘째, 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 개인적 경험과 관련된 일상적 주제보다는 시사적이고 학술적인 주제를 다루어야 한다.

셋째, 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 대학에서 요구되는 쓰기를 중점적으로 가르칠 필요가 있다.

넷째, 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서는 다양한 읽기 자료를 읽고 이해할 수 있도록 하는 교육이 필요하다.

본 연구의 의의는 다음과 같이 요약할 수 있다. 첫째, 대학의 교육 과정에 기반하여 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 단계별로 제시하여 향후 쓰기 뿐만이 아닌 학문 목적 한국어 교육 연구에 기여할 수 있을 것으로 기대한다. 둘째, 대학에 진학한 외국인 유학생들이 실제로 교육에 사용되는 교양 국어 교재 분석이 후속 연구를 위한 자료로 사용될 수 있을 것으로 기대한다. 하지만 본 연구는 다음과 같은 한계를 가지고 있다. 첫째, 분석한 네 개 대학의 교양 국어 교재가 모든 교양 국어 교재를 대표하기에는 어려움이 있다는 점이다. 이는 대학 교양 국어 교재가 각 대학이 가지고 있는 가치관에 따라 그 내용에 상이함이 있고, 지향하는 목표에 따라 교재의 내용과 구성이 다를 수 있기 때문이다. 실제 분석 대상이었던 네 개 대학의 교양 교재도 교재별로 많은 차이를 보였다. 둘째, 분석의 결과를 통해 제시

한 교육의 방향이 구체적이지 못하며 실제적인 교수-학습 방안을 제시하지 못하였다는 점이다. 제시하는 데 그쳤다는 점에서 본 연구의 한계가 있다. 후속 연구에서는 이러한 결과를 바탕으로 하여 실제적인 교육과정이나 교수요목 또는 교재의 개발이 이루어진다면 의미 있는 연구가 될 수 있을 것으로 본다.

참 고 문 헌

- 고창수 외. 1994. "한국어 능력 평가 방안 연구: 언어 숙달도의 측정을 중심으로". 『한국어학』 1/1. 한국어학회.
- 고창수. 1998. "정보 시대의 한글". 『한국어학』 7/1. 한국어학회.
- 교육인적자원부. 2005. 'Study Korea 프로젝트세부' 추진 계획.
- 교육인적자원부. 2007. 2007년도 국내 외국인 유학생 통계.
- 김낭예. 2005. 학문 목적 한국어 어휘 교육 방안 연구 : 인문계열 학습자를 중심으로. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김다혜. 2006. 학문 목적 한국어 학습자의 읽기 능력 향상을 위한 마인드맵 활용 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미경. 2007. 텍스트 구조 학습이 한국어 쓰기에 미치는 영향 연구: 원인-결과, 문제-해결 및 비교-대조 구조를 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민재. 2004. 외국인 유학생을 위한 내용중심 대학예비교육과정 설계 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영옥. 2003. "대학 국어교육의 이상과 현실". 『어문연구』 31/4. 한국어문교육연구회.
- 김왕규 외. 2002. "한국어능력시험의 평가기준 개발연구". 한국교육과정평가원.
- 김인규. 2003. "학문 목적을 위한 한국어 요구 분석 및 교수요목 개발". 『한국어 교육』 14/3. 국제한국어교육학회.
- 김정미. 2007. 학문 목적 한국어 학습자를 위한 읽기·쓰기 통합 교육 방안 연구: 인문·사회계열 대학 교양과목 중심으로. 상명대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정숙. 2000. "학문적 목적의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초 연구". 『한국어 교육』 11/2. 국제한국어교육학회.
- 나은미. 2005. "대학에서의 글쓰기 교육의 목표와 지도 방법". 『이중언어학』 29. 이중언어학회.

- 박나리·조선경. 2003. "학문적 목적의 외국어로서의 한국어 교재 개발". 『Foreign languages education』 10/1. 한국외국어교육학회.
- 박수자. 1999. "텍스트 유형별 읽기 수업 설계에 관한 연구". 『한국초등국어교육』 15/1. 한국초등국어교육학회.
- 박진용. 1998. "국어과 교육의 텍스트유형 분류". 『청람어문학』. 청람어문학회.
- 박태호. 2007. 『장르 중심 작문 교수·학습론』. 박이정.
- 배희원. 2007. 도해조직중심의 읽기전략연구: 대학 수학 목적의 한국어 학습자를 대상으로. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서정혁. 2006. "대학의 교양교육과 글쓰기 교육". 『독서연구』 15. 한국독서학회.
- 석주연. 2006. "외국인 대학 신입생의 한국어 능력 실태 연구". 『人文科學硏究』 11. 카톨릭대학교 인문과학연구소.
- 송기중. 2003. "교양국어 교육의 목적과 범위". 『어문연구』 31/4. 한국어문교육연구회.
- 송지현. 2005. 학문 목적 한국어 교육을 위한 과제 중심 요구 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 신문경. 2006. 학문 목적의 한국어 교육과정 개발 연구: 외국인 대학생의 교육 사례를 중심으로. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 신필여. 2008. 학문 목적 한국어 학습자를 위한 설명적 쓰기 교육 내용 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 오선경. 2006. 대학 수학 목적의 한국어 듣기 교육 방안 연구: 강의 담화의 특질과 듣기 전략 적용을 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 용재은. 2004. 대학 수학 목적의 한국어 읽기·쓰기 교육 방안 연구: 학문적 텍스트의 분석과 적용을 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유럽평의회 편. 2007. 『언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통참조기준』. 한국문화사.

- 유수정. 2008. 요구 분석을 통한 직업 목적의 한국어 교육과정 설계 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤경숙. 2007. 한문 목적 한국어 학습자를 위한 쓰기 교재 개발 연구. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤희리. 2006. 학문 목적 한국어 읽기 교재 개발 연구: 중국인 학습자를 대상으로. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이덕희. 2003. 요구분석을 통한 학문 목적의 한국어 교육과정 설계 연구. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이도영. 2007. "국어과 교육과정에 나타난 텍스트 유형에 대한 비판적 검토". 『텍스트언어학』 22. 텍스트언어학회.
- 이동연. 2007. 대학 수학 목적의 한국어 읽기 교재 개발 연구: 상경계열 외국인 유학생을 중심으로. 부산외국어대학교 대학원 석사학위논문.
- 이미혜. 2003. "직업을 위한 한국어 교육 연구 : 교육 현황 및 ‘비즈니스 한국어’ 개발 검토". 『한국어 교육』 14/2. 국제한국어교육학회.
- 이석주. 1996. "대학에서의 작문 지도". 『한성어문학』 15. 한성대학교 국어국문학과.
- 이원구. 2005. 텍스트 구조 지도를 통한 학문적 쓰기 교육 방안 연구: 학문 목적의 한국어 학습자를 대상으로. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은하. 2007. 학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 수행 평가를 위한 분석적 채점척도 개발. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이은희·박새암. 2008. "학문목적 한국어 쓰기 교육을 위한 교재 분석 연구 : 대학 교양 국어 교재를 중심으로". 『漢城人文學』 6. 한성대학교 인문과학연구원.
- 이은희. 1999. "국어 지식 영역 평가의 체계화 방안 연구". 『先淸語文』 27/1. 서울대학교 국어교육학과.
- 이은희. 1995. "언어 지식 영역 교수 학습 방법 연구". 『국어교육』 87. 한국국어교육연구회.
- 이은희. 1996. "교재의 텍스트적 특성". 『國語教育學研究』 6/1. 국어교육학

- 회.
- 이은희. 1998. "쓰기 영역 교육과정의 교수 학습 방법". 『국어교육』 97. 한국국어교육연구회.
- 이은희. 1998. "외국어로서의 한국어 교육을 위한 교육과정 개발 연구". 『한국어 교육』 9/2. 국제한국어교육학회.
- 이은희. 1998. "텍스트 언어학의 국어교육적 의의". 『國語教育學研究』 8/1. 국어교육학회.
- 이은희. 2002. "글쓰기 능력의 지표화 방안 연구 : '조직' 범주를 중심으로". 『國語教育學研究』 15. 국어교육학회.
- 이재승. 2002. 『글쓰기 교육의 원리와 방법: 과정중심접근』. 교육과학사.
- 이정희·김지영. 2003. "내용중심 한국어교육과정 수립을 위한 기초 연구". 『한국어 교육』 14/1. 국제한국어교육학회.
- 이준호. 2006. 대학 수학 목적의 쓰기 교육을 위한 교수 요목 설계: 보고서 쓰기를 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이진남. 2007. "사고와 표현 과목의 정체성과 방향성". 숙명여대 의사소통센터 제3회 학술대회 자료집.
- 이해영. 2001. "대학의 외국인 유학생을 위한 한국어 교육". 『이중언어학』 18/1. 이중언어학회.
- 이해영. 2004. "학문 목적 한국어 교과과정 설계 연구". 『한국어 교육』 15/1. 국제한국어교육학회.
- 이현국. 2007. 유학생을 위한 학문 목적 쓰기 교재 개발 방안: 한국어 고급 교재와 교양 국어 교재 분석을 통하여. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전수정. 2004. 학문 목적 읽기 교육을 위한 한국어 학습자의 요구 분석 연구. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정희모. 2004. "MIT 대학 글쓰기 교육 시스템에 관한 연구". 『독서연구』 11. 한국독서학회.
- 조희정 외. 2007. "한성대학교 '사고와 표현' 교육의 현황", 사고와 표현 학회 2007년 추계학술대회 자료집.

- 진대연 외. 2008. 『'국내외 한국어 교재 백서 발간'을 위한 기초자료 구축』. 국립국어원.
- 진대연. 2006. 한국어 학습자의 쓰기 능력 발달에 대한 연구: 발달 특성 및 수준 기술을 중심으로. 서울대학교 박사학위논문.
- 최윤곤. 2003. "유학생을 위한 한국어 교육 과정 설계". 『東岳語文論集』 41. 한국어문학연구학회.
- 최정순·안미란. 2005a. "『언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽 공동 기본지침』을 활용한 한국어 교육과정 개발과 등급기술 시안(1)". 『외국어로서의 독일어』 16. 한국독일어교육학회.
- 최정순·안미란. 2005b. "『언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽 공동 기본지침』을 활용한 한국어 교육과정 개발과 등급기술 시안(2)". 『외국어로서의 독일어』 17. 한국독일어교육학회.
- 홍정현. 2005. 학문 목적 한국어 쓰기 요구 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍혜준. 2008. 학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구: 한국어 논증적 글쓰기를 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
- 황현주. 2006. 학문 목적 한국어 교육과정 개발을 위한 과제 단위 요구 분석: 중국인 유학생을 대상으로. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Brown, H. Douglas. 2000a. *Principles of Language Learning and Teaching(4th ed)*. Prentice Hall. (이홍수 외 역. 2001. 외국어 학습·교수의 원리. Pearson Education Korea.)
- Brown, H. Douglas. 2000b. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy(2nd ed)*. Pearson ESL. (권오량 외 역. 2005. 원리에 의한 교수. Pearson Education Korea.)
- Dudley-Evan & St John. 1998. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge Univ. Press.
- Jette G. Hansen. 2000. *Interactional Conflicts Among Audience, Purpose, and Content Knowledge in the Acquisition of Academic Literacy in an*

- EAP Course*. 『Written Communication』 17. SAGE Publications.
- Jordan, R.R. 1997 *English for Academic Purposes : A Guide for and Resource Book for Teachers*. Cambridge Univ. Press.
- Marrianne Celce-murcia(ed). 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language(3rd ed)*. Thomson. (임병빈 외 역. 2004. 교사를 위한 영어 교육의 이론과 실제. 경문사.)
- Orna Ferenz. 2005. *EFL writers' social networks: Impact on advanced academic literacy development*. 『Journal of English for Academic Purposes』 4. ELSEVIER.
- Peter Knapp & Megan Watkins. 2005. *Genre, TEXT, grammar Technologies for teaching and assessing writing*. The UNSW Press. (주세형 외 역. 2007. 장르, 텍스트, 문법 : 쓰기 교육을 위한 문법. 박이정.)
- Richard. J. 2005. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge Univ. Press.
- Stella Granville·Laura Dison. 2005. *Thinking about thinking: Intergrating self-reflection into an academic literacy course*. 『Journal of English for Academic Purposes』 4. ELSEVIER.
- William Grabe & Robert B. Kaplan. 1996. *Theory & Practice of Writing*. Longman.

참 고 자 료

- 고려대학교 사고와 표현 편찬위원회. 2006. 『사고와 표현 I -글쓰기의 기초』, 고려대학교출판부.
- 고려대학교 사고와 표현 편찬위원회. 2006. 『사고와 표현 II -사회과학과 글쓰기』, 고려대학교출판부.
- 고려대학교 사고와 표현 편찬위원회. 2006. 『사고와 표현 II -인문학과 글쓰기』, 고려대학교출판부.
- 고려대학교 사고와 표현 편찬위원회. 2006. 『사고와 표현 II -자연과학과 글

- 쓰기』, 고려대학교출판부.
- 김중섭 외. 2007. 『한국어 고급1』. 경희대학교출판국.
- 김중섭 외. 2007. 『한국어 고급2』. 경희대학교출판국.
- 김중섭 외. 2008. 『한국어 중급2』. 경희대학교출판국.
- 서울대학교 대학국어편찬위원회. 2007. 『대학국어』. 서울대학교출판부.
- 성균어학원. 2006. 『배우기 쉬운 한국어4』. 성균관대학교출판부.
- 성균어학원. 2006. 『배우기 쉬운 한국어5』. 성균관대학교출판부.
- 성균어학원. 2006. 『배우기 쉬운 한국어6』. 성균관대학교출판부.
- 이화여자대학교 교양국어편찬위원회. 2007. 『우리 말·글·생각』. 이화여자대학교출판부.
- 한성대학교 사고와 표현 교육과정위원회. 2007. 『사고와 표현-글쓰기ing』
(공과대학), 한성대학교출판부.
- 한성대학교 사고와 표현 교육과정위원회. 2007. 『사고와 표현-글쓰기ing』
(사회과학대학), 한성대학교출판부.
- 한성대학교 사고와 표현 교육과정위원회. 2007. 『사고와 표현-글쓰기ing』
(예술대학), 한성대학교출판부.
- 한성대학교 사고와 표현 교육과정위원회. 2007. 『사고와 표현-글쓰기ing』
(인문대학), 한성대학교출판부.

ABSTRACT

A Study of Guidelines for Writing Korean for Academic Purpose

Park, Sae-am

Major in Korean Language Education

Dept. of Korean Language and Literature

Graduate school, Hansung University

In recent years, the number of foreign students who learn Korean language for the purpose of entering the university. Besides, there is also a tendency that the number of foreign students who major in specific academic areas at universities in Korea has been increasing. It is also a harsh truth, however, that most of the foreign students who study their major fields at Korean universities are suffering from the difficulties in studying their major fields. The major causes for this difficulty are greatly based on a lack of writing ability which is required by universities. Many researchers are therefore interested in resolving the difficulties that foreign students who want to enter universities in Korea. The current study was conducted to examine the identity of writing Korean, enabling foreign students to successfully obtain the academic achievements at university, one of the academic requirements and thereby to provide educational guidelines for writing Korean for academic purpose.

To provide guidelines for writing Korean for academic purpose, the basic concept and scope of the education about writing Korean was summarized in Chapter II. Besides, in Chapter III, with reference to the previous discussions,

a 4-stage educational system for writing Korean for academic purpose was suggested. Each stage consists of Stage 1 where Korean language education is provided for foreign students at the language education center affiliated to universities, Stage 2 where prospective college students are required to take an academic writing course, Stage 3 where the compulsory literary course which all the major fields commonly require is provided and Stage 4 where an in-depth education of specific major fields is provided.

Of these, the key part is Stage 2. 'A literary course of Korean language for college students', corresponding to Stage 3, is provided for Korean students so that they may be helpful for acquiring the ability to write Korean for academic purpose. In other words, so long as foreign students should successfully complete a Stage-3 course, they would be able to successfully take a college course. Foreign students who entered colleges following a Stage-1 course, however, suffer from a lot of difficulties in taking a Stage-3 course together with Korean students. It is therefore essential to establish a Stage-2 course which will be responsible for writing Korean for academic purpose for foreign students who are residing in Korea.

Then, in an attempt to examine the actual identity of Korean writing ability which is required for a Stage-2 course, one of the Korean writing educational course, as suggested in Chapter III, i.e., the Korean writing ability enabling foreign students to take a college course, textbooks which are currently used for 'A literary course of Korean language' at four universities located in Seoul, Korea were analyzed. Besides, to examine how these four textbooks are different from the current status of Korean writing education, instructive materials for Korean writing, which have been published by Korean language institute affiliated to two universities located in Seoul, Korea, were also analyzed. An analysis of these instructive materials is performed in accordance with three categories: (1) writing knowledge, (2) writing project and (3) materials for reading. A category of writing knowledge was

subdivided into the linguistic aspect and the rhetoric one. A category of writing project was subdivided into five subcategories: (1) the main idea, (2) the type of text, (3) the mode of expression, (4) the amount of writing and (5) writing skill. Finally, a scope of materials for reading was subdivided into three subcategories: (1) the main idea, (2) the type of text and (3) the amount of materials for reading.

Moreover, based on the results of an analysis of textbooks, the current study proposed guidelines for Korean writing education consisting of the following four matters:

(1) An appropriate education of a scope of writing knowledge is mandatory for Korean writing education for academic purpose.

(2) An education of Korean writing for academic purpose should deal with the current issue or academic topic rather than the daily trivia associated with the personal experience.

(3) An education of Korean writing for academic purpose should mainly focus on the writing which is required by universities.

(4) education of Korean writing for academic purpose should ensure that foreign students to read and understand various reading materials.

The current study will be of great significance in that it attempted to examine the ability to write a Korean language, enabling foreign students to take a college course, through a detailed analysis of textbooks which are actually used for a literary course of Korean language for foreign students who entered universities. There are also difficulties of looking upon four textbooks used at four universities, analyzed in the current study, as the representative of all the textbooks. This is not only because there are some discrepancies of textbook contents depending on the value that each university owns but also the contents and structure of them can vary depending on the

purposes that each university pursues. Textbooks, which were actually used at four universities and then analyzed for the current study, also showed a great extent of variations. The current study also disclosed the limitations, however, in that it simply proposed guidelines for Korean writing education through the results of an analysis. Follow-up studies will be of great significance on condition that the actual curriculum, syllabus or textbooks are developed on a substantial extent based on the results of the current study.