

석사학위논문

한국어 학습자의 쓰기불안 해소를 위한
말하기 활동 연계 방안 연구
- 학문목적 한국어 학습자를 중심으로 -

2 0 1 9 년

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

박 지 미

석사학위논문
지도교수 김동환

한국어 학습자의 쓰기불안 해소를 위한 말하기 활동 연계 방안 연구

- 학문목적 한국어 학습자를 중심으로 -

A Study on Measure of Linking Writing Activity with Speaking
Activity to Relieve Writing Anxiety in Korean Learner

- Focusing on Korean learners for academic purpose -

2018 년 12 월 일

한성대학교 대학원

한국어문학과

한국어교육전공

박 지 미

석사학위논문
지도교수 김동환

한국어 학습자의 쓰기불안 해소를 위한 말하기 활동 연계 방안 연구

- 학문목적 한국어 학습자를 중심으로 -

A Study on Measure of Linking Writing Activity with Speaking
Activity to Relieve Writing Anxiety in Korean Learner

- Focusing on Korean learners for academic purpose -

위 논문을 문학 석사학위 논문으로 제출함

2018 년 12 월 일

한성대학교 대학원

한국어문학과

한국어교육전공

박 지 미

국 문 초 록

한국어 학습자의 쓰기불안 해소를 위한 말하기 활동 연계 방안 연구

- 학문목적 한국어 학습자를 중심으로 -

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

박 지 미

본 연구는 학문목적 한국어 학습자의 쓰기불안을 해결하기 위해 쓰기와 말하기 활동을 연계하는 방안을 제안하는데 그 목적이 있다. 학문목적 한국어 학습자에게 쓰기가 갖는 중요성은 매우 크다. 다양한 상황에서, 각각의 목적에 맞는 글쓰기를 수행해야하기 때문이다. 그만큼 학습자가 쓰기 상황에서 겪는 부담감은 상당히 높으며 이로 인하여 쓰기불안을 겪게 된다. 이미 불안 및 쓰기불안이 학업성취도에 부정적인 영향을 미친다는 것은 다수의 연구를 통해 밝혀진 바 있다. 그러므로 본고에서는 학문목적 한국어 학습자의 다양한 쓰기불안 요인을 재조명하고 말하기와 쓰기와의 연계성을 파악하여, 쓰기불안 요인에 맞는 말하기 활동을 제안하였다.

먼저 본고에서는 기존의 논의에 기초하여 쓰기불안 요인으로 ‘자신감 부족’, ‘부정적 평가에 대한 두려움’, ‘쓰기 거부감’으로 나눈 뒤, 각각의 요인의 하위 요인으로 ‘내용 생성 불안’, ‘표현 오류 불안’, ‘표현 경험 부족’, ‘쓰기 동기 부족 및 소극적 태도’를 설정하였다.

설정한 쓰기불안 요인을 바탕으로 실제 학문목적 한국어 학습자가 안고 있는 구체적인 쓰기불안 양상을 알기 위하여, 6명의 학습자를 대상으로 일대일 심층 인터뷰를 진행하였다. 그 결과, 인터뷰에 참여한 학습자 모두 한 가지 이상의 쓰기불안 요인을 경험하고 있음을 확인하였다. 또한 인터뷰를 통해 학습자의 말하기에 대한 인식 및 태도와 말하기를 통해 글쓰기 도움을 받은 경험들을 분석하였다. 학습자들은 쓰기보다 말하기를 더 편하게 생각하는 경향이 있었으며, 타인과의 말하기가 쓰기에 도움이 될 수 있다는 사실을 확인하였다.

인터뷰 분석 결과를 바탕으로 쓰기와 연계한 말하기 활동을 ‘내용 지식 생성을 위한 말하기 활동’, ‘언어 지식 생성을 위한 말하기 활동’, ‘쓰기에 대한 적극적 태도 및 동기 유발을 위한 말하기 활동’으로 분류하여 제안하였다. 각 목적에 맞는 세부 활동으로 ‘의견 공유’, ‘마인드맵’, ‘동료 피드백’ 활동을 제시하였고, 그에 맞는 구체적인 실례를 보여주었다. 본 연구는 말하기가 쓰기에 긍정적인 영향을 미칠 수 있고, 타인과의 상호작용적인 측면에서 쓰기불안을 해결할 수 있을 것이라고 보았으며, 쓰기와 연계한 말하기 활동이 학문목적 한국어 학습자의 쓰기불안 해결에 많은 도움이 될 수 있을 것이라고 판단했다.

【주요어】 한국어교육, 학문목적 한국어, 학문목적 쓰기, 외국어 불안, 쓰기불안, 지식 향상, 동기 유발, 말하기 활동, 연계 활동, 동료 피드백

목 차

I. 서 론	1
1.1 연구 목적 및 필요성	1
1.2 선행연구 검토	3
1.3. 연구 방법	10
II. 이론적 배경	12
2.1 외국어 불안과 쓰기불안	12
2.2 쓰기와 말하기의 상관관계	20
III. 학습자의 쓰기불안 요인과 말하기 태도 분석	28
3.1 분석을 위한 인터뷰	28
3.1.1 인터뷰 절차	28
3.1.2 인터뷰 대상	29
3.1.3 인터뷰 도구	30
3.2 인터뷰 내용 분석	32
3.2.1 학습자의 쓰기불안 요인별 분석	32
3.2.2 말하기에 대한 태도 및 쓰기 요구 분석	42
IV. 말하기 활동 설계와 수행 방안	51
4.1 쓰기불안 해소를 위한 말하기 활동 설계	51
4.2 쓰기와 연계한 말하기 활동 수행 방안	56
V. 결 론	70

참 고 문 헌	73
ABSTRACT	78

표 목 차

[표 2-1] 기존의 쓰기불안 요인과 특징	18
[표 2-2] 쓰기 활동의 단계 및 단계별 쓰기 활동	21
[표 3-1] ‘쓰기불안’에 관련한 인터뷰 대상자 정보	29
[표 3-2] 글쓰기 수행 전반에 관한 질문 사항	31
[표 3-3] 쓰기 ‘자신감’ 요인과 관련한 인터뷰 내용	32
[표 3-4] ‘부정적 평가에 대한 두려움’ 요인과 관련한 인터뷰 내용	35
[표 3-5] ‘쓰기에 대한 거부감’ 요인과 관련한 인터뷰 내용	38
[표 3-6] 학습자별 쓰기불안 요인 해당 사항	40
[표 3-7] 학습자의 말하기 태도에 대한 인터뷰 내용	41
[표 3-8] 타인과의 말하기 경험에 대한 인터뷰 내용	43
[표 3-9] 글쓰기에서 도움을 받고 싶은 영역에 대한 인터뷰 내용	46
[표 3-10] 학습자들이 선호하는 쓰기 전략	48
[표 4-1] 쓰기 내용 지식의 구성	52
[표 4-2] 마인드맵 활동을 통한 학습자들의 쓰기 지식 양상	64

그 림 목 차

[그림 2-1] 쓰기불안 요인 및 하위 요인 설정	19
[그림 2-2] 작문 과정	22
[그림 4-1] 언어 지식 생성을 위한 말하기 활동 예시 모형	60
[그림 4-2] 학습자들이 대화를 통해 그린 마인드맵 실례	62
[그림 4-3] 쓰기불안 해소를 위한 쓰기 단계별 말하기 활동 적용 예시 ..	68

I. 서 론

1.1 연구 목적 및 필요성

본 연구는 학문목적 한국어 학습자의 쓰기불안을 해결하기 위하여 쓰기와 연계한 말하기 활동을 제안하는 것을 목적으로 한다.

최근 한국어 교육 기관에서 언어 연수를 받거나, 대학 및 대학원에 진학하는 학문 목적 학습자의 수가 점점 증가하고 있다. 이러한 흐름에 맞추어 학문 목적 한국어 학습자를 위한 다양한 교육 방안이 연구 되고 있다.

특히 학문목적 한국어 학습자는 학업상황에서 더 다양하고 많은 양의 글 쓰기를 수행해야만 하므로 쓰기 능력이 무엇보다도 중요하다. 그러나 학문목적 학습자가 수행해야 하는 쓰기는 독자에게 자신의 생각을 이해시키거나 설득하는 등의 소통을 목적으로 하는 글이 많으며, 전공과 관련된 전문적인 표현들을 활용하여 작문을 해야 하므로 더욱 어렵게 느껴질 수 있다. 이러한 이유로 대학에서 필요한 언어적 능력을 충분히 함양하지 못하고 진학한 외국인 학습자들은 쓰기에 대한 자신감과 흥미의 하락 같은 다양한 이유로 인해 쓰기에 대한 불안감을 느끼게 된다.

‘불안감’과 같은 ‘정의적 영역’은 인간 행동에 있어서 감정적인 측면이다. 그리고 인간은 어떤 행동을 할 때, 이러한 감정·심리적 측면에 의해 매우 많은 영향을 받게 된다. 이것은 학습상황에서도 다르지 않다. Rogers(1977)는 사람은 스스로의 감정과 태도를 편안하게 유지하며 잠재력을 충분히 발휘할 수 있다고 하였고 위협적 요소가 없는 환경에서 현실에 맞춰 성장하고 학습할 수 있다고 주장하였다. Krashen(1982)은 다섯 가지 제2언어 습득 가설을 제시하였는데 그 다섯 가지 가설 중 하나는 정의적 여과기 가설(Affective Filter Hypothesis)이다. 이 가설에서 정의적 여과 장치는 제2언어 학습자가 언어를 습득하는데 방해가 되는 장애물로 인식된다. 학습자가 언어를 습득하는 상황에 있어서 정의적 여과가 낮거나 없는 상태, 즉, 학습에 대해 느끼는 부담감이 적을수록 효과적인 언어 습득이 가능하다는 주장이다. 제2언어 학습

에 영향을 미치는 중요한 정의적 요인들은 앞서 말한 ‘불안’을 포함하여 학습자의 동기, 자아 존중감, 자기 방어감, 모험 시도, 감정, 성격, 의사소통 의지 등을 포함한다(Brown&Lee,2015; Gardner, 1985). 그리고 그 중 특히, ‘불안감(anxiety)’은 학습자의 학업성취도와 밀접한 관련이 있는데, ‘불안’이 학습자 스스로가 학업을 수행하는 데 있어, 확신과 자신감을 갖지 못하게 하는 장애물이 되기 때문이다.

최근까지 정의적 요인에 관련한 다양한 연구가 진행되고 있지만 아직 그 수는 다른 연구들에 비해 미진한 상태이다. 특히 한국어교육에서 학문목적 학습자의 ‘쓰기 능력’향상을 위한 연구에 비해 ‘쓰기불안’에 초점을 맞춘 연구는 그 수가 적다고 할 수 있다. 그러나 작문을 하는 동안 학습자는 스스로 생각하고, 동시에 감정을 느끼게 된다. 따라서 쓰기를 인지적 측면에서만 주목하는 것이 아닌 정의적인 부분을 함께 고려해야 한다.¹⁾ 즉, 쓰기를 수행하는 동안 학습자가 경험하는 감정적인 변화가 쓰기 수행에 영향을 줄 수 있으며, 학습자의 쓰기 능력을 향상시키기 위해서는 학습자가 쓰기 상황에서 경험하는 ‘불안’을 해결하기 위한 고민이 필요한 시점이라고 생각하였다.

학문목적 학습자가 수행해야 하는 ‘쓰기’는 내용, 표현, 구성과 같은 쓰기의 모든 측면이 체계적으로 잘 이루어져야 하며, 이를 위해서는 학습자의 쓰기 과정 내에서 이루어지는 활동이 매우 중요하다고 할 수 있다. 학습자가 쓰기에서 경험하는 어려움이 전체적인 쓰기 능력의 부족에서 그치는 것이 아니라 그것이 학습자의 심리적 부담으로 작용한다면 그것을 해결할 수 있는 방안도 쓰기 과정에 포함되어야 할 것이다.

문자연어를 사용하는 ‘쓰기’의 특징들은 학습자들이 쓰기를 어렵고 재미없는 것으로 인식하게 되는 주요한 원인이 된다. 특히 학업에 대한 부담이 커지면 커질수록 흥미와 자신감을 잃게 되며, 이것은 곧 쓰기에 대한 불안으로 이어지는 것이다. 학습자가 쓰기에 흥미를 갖지 못하고 부담만 가중시키는 학습 환경은 기본적으로 체계적이고 복잡한 사고과정을 요구하는 쓰기를 더욱더 어렵게 느끼게 하는 요인으로 작용할 수 있다. 그러므로 한국어 학습자의 ‘쓰기불안’을 해소하기 위해서는 학습자가 심리적·정신적으로 안정된 상태에서

1) Cheng, Y.S. (2002). Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety. Foreign Language annals, 35(5): p.647.

쓰기를 할 수 있는 활동이 필요하다고 본다. 본 연구에서는 ‘말하기’가 그 역할을 충족시킬 수 있을 것이라고 판단하였다. ‘말하기’는 쓰기와 달리 비교적 형식에 제약이 없으며, 대화 상대방과의 즉각적인 소통을 통해 반응을 점검하고, 발화를 조정하는 것이 가능하다. 또한 발화를 수행하면서 자신의 생각을 다시 정리할 수 있다. 이러한 말하기가 쓰기와 연계한 활동으로 적합한 또다른 이유는 다른 기능들과 달리 타인과 상호작용이 가능하다는 점이다. 말하기는 쓰기와 마찬가지로 상대가 있음을 전제한다. 타인과의 양방향 소통으로부터 쓰기에 관련된 도움을 받을 수 있을 것이다. 이처럼 쓰기 전 말하기를 통해 학습자 개인적으로 스스로가 쓸 내용을 점검할 수 있게 되고, 동료 학습자와의 상호작용으로 표현, 내용에 대한 지식을 습득할 수 있다면 쓰기에 대한 부담감이 해결될 것이며, 자신감 또한 향상될 것이라고 기대된다.

1.2 선행연구 검토

이 장에서는 외국어불안과 쓰기불안에 관련된 선행연구들을 살펴보고 기존 연구들의 특징을 언급하고자 한다. 본고는 말하기 활동과 연계한 쓰기를 통해 학문목적 한국어 학습자의 쓰기불안 해결을 하는 것을 목적으로 한다. 그러므로 선행연구 또한 ‘통합 혹은 상호작용중심의 학문목적 학습자를 위한 쓰기 교육 방안’과 ‘외국어불안 및 쓰기불안’에 관련된 연구들을 검토하며 연구에 필요한 기틀을 마련 할 것이다.

학문목적 한국어 학습자에게 쓰기 능력이 매우 중요한 만큼 쓰기 교육에 관련한 다양한 연구들이 논의되어 왔다. 그러나 대부분의 연구가 쓰기 교육 방안, 학습자 요구 분석, 학습 전략 등의 인지적인 쓰기 능력 향상에 초점을 맞춰왔으며, 불안에 관련한 연구는 미흡했다. 그러나 점점 정의를 영역에 관련한 관심이 높아지면서, 외국어 불안에 대한 중요성 또한 밝혀지고 있다. 한국어교육계에서도 한국어 학습자들의 쓰기불안에 대한 연구가 다양한 주제로 논의되어 왔다. 먼저, 한국어학습자의 ‘쓰기불안’의 요인 및 다양한 학습자 변인과의 관계에 주목한 연구로는 조인·김영주(2015), 전형길(2016), 김정령(2016)이 있다.

조인·김영주(2015)는 TOPIK 3급 이상인 중국인 한국어 학습자의 쓰기불안 구성요인을 밝히고 학습자의 변인에 따른 차이를 조사하였다. 쓰기불안 요인을 ‘쓰기 교실 상황 또는 작문 요청 시 느끼는 불안과 회피’, ‘한국어 쓰기에 대한 소극적인 태도’, ‘시간 제약과 평가에 대한 불안’, ‘작문 시 나타나는 심리적 그리고 신체적 긴장’, ‘비웃음에 대한 두려움과 혼란한 생각’과 같은 구성요인을 추출했다. 그리고 학습자의 수준별로 두드러지게 나타나는 요인을 조사하였다. 그 결과 TOPIK 3급, 4급의 수준별로 다른 불안 요인이 구성되어 있었으며 한국어 학습 기간에 따라 쓰기불안도가 변화함을 밝혔다.

전형길(2016)에서는 한국어 학습자가 경험하는 ‘쓰기불안’과 학습자의 모국어 쓰기불안 사이의 관계를 밝히기 위한 조사를 진행하였다. 쓰기불안 측정 도구(Writing Apprehension Test : WAT)를 사용하여 설문을 진행하였고, 학습자의 쓰기불안 하위 요인을 ‘자신감의 부족’, ‘쓰기에 대한 거부감’, ‘평가 불안’ 세 가지로 나누었다. 그 결과 모국어로 쓰기를 하는 과정에서 느끼는 불안보다 한국어 쓰기불안이 더 높은 수치를 기록하였으며, 학습자의 학습 환경이나 숙달도와 같은 변인에 따라 불안의 양상도 함께 변화하였음을 밝혔다. 반면에, 모국어 쓰기불안이 한국어 쓰기불안에 미치는 영향은 유의미한 결과를 도출하지 못하였다. 이를 통해, 정의적인 측면에서는 모국어가 학습에 큰 영향을 미치지 못함을 주장하였다. 그러나 조사에 사용된 요인들이 기존의 연구들에서 사용된 쓰기불안 요인에서 크게 벗어나지 못했다는 한계가 있다.

김정령(2016)에서는 한국어 학습자의 불안도와 쓰기 관련 변인과의 관계를 밝히고자 하였다. 쓰기와 관련된 변인을 각각 ‘언어 능숙도’, 피드백 수용 유형’, ‘쓰기 전략’, ‘쓰기에 나타난 문장과 낱말 사용유형’으로 설정하고 연구를 진행하였다. 그 결과, 학습자의 언어 능숙도가 높아도 불안은 지속되는 것으로 밝혀졌으며, 중급, 고급 학습자들 각각 피드백 이해와 활용 여부에 따라 불안도가 달라지는 양상을 보였다. 학습자의 쓰기불안은 쓰기 전략에서도 차이를 보였다. 불안도가 낮거나 높은 중·고급 학습자들에 따라 다른 쓰기 전략을 사용하는 것으로 나타났기 때문이다. 마지막으로 쓰기 문장과 낱말 길이와 학습자들의 쓰기불안과의 관계에서는 중급 학습자들이 불안을 느낄수록 문장 길이와 낱말 길이가 짧아졌으며, 고급학습자들에게는 이러한 경향이 나타나지

않았음을 밝혔다. 이와 같이, 학습자의 다양한 쓰기 변인과 불안과의 연관성을 모색했다는 데 의의가 있다.

이러한 조사를 통해, 학습자들의 성별, 나이, 거주기간, 환경 등과 같은 변인과 쓰기불안이 관계가 있다는 것이 밝혀졌으며 많은 학습자들이 쓰기불안을 겪는 요인들이 연구되었다. 그리고 이러한 학습자의 외국어 불안이 학업성취도에 많은 영향을 미친다는 것 또한 많은 연구를 통해 입증되었다. 외국어로서의 ‘한국어 불안’과 학업 성취도의 상관관계에 대해 주목한 연구는 최정순 외(2009), 권유진 외(2010), 박지민(2014), 조인(2016), 박현진(2018) 등이 있다.

최정순 외(2009)에서는 한국어 학습자의 불안이 학업 성취도에 미치는 영향을 분석하였다. 한국어를 교육하는 데 있어서 한국어 학습자의 정의적 요인, 특히 불안 요소를 파악하는 것이 중요하다고 보았으며, 이를 위해 한국어 학습자의 불안정도 및 요인과, 성취도간의 상관관계를 파악하기 위해 중국인 학습자 30명을 대상으로 조사를 진행하였다. 연구 결과, 여성 학습자에 비해 남성 학습자의 불안도가 더 높은 것으로 나타났으며 성취도 또한 남성 학습자가 여성에 비해 낮은 것으로 밝혀졌다. 또한 학습자의 불안 요인은 성별에 관계없이 ‘시험불안’, ‘의사소통불안’, ‘타인의 평가에 대한 불안’ 순으로 높게 나타났다. 이를 통해 학습자의 성별에 따라 불안의 정도가 다르게 나타나며, 불안이 학업 성취도에도 영향을 미친다는 것을 밝혔다.

권유진 외(2010)에서는 한국어 학습자의 학습에 영향을 줄 수 있는 요인이 불안과, 교실상황이라는 점을 전제로, 그 요인들이 학업성취도에 미치는 영향을 연구하였다. 이를 위해 외국어 불안과 학습자의 학업 성취도와의 관계뿐만 아니라, 불안이 각 언어 기능에 미치는 영향, 불안의 종류와 언어 기능별 학업 성취도와의 관계, 교실 상황과 학습자의 성취도 간의 관계, 불안과 교실 상황과의 상관관계에 대해 주목하였다. 외국인 학습자 96명을 대상으로 조사한 결과, 외국어 불안과 학업성취도가 유의미한 관계가 있으며, 불안이 성취도에 부정적인 영향을 미친다는 것을 밝혔다. 그리고 한국어 학습자들이 표현 영역인 말하기와 쓰기에서 느끼는 불안도가 이해영역인 듣기와 읽기에서 느끼는 불안에 비해 높게 측정되었으며 불안 요인의 종류인 ‘의사소통불안’과

‘부정적 평가에 대한 불안’이 성취도에 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

또한, 박지민(2014)에서도 외국어 불안과 학업성취도 간의 관계를 연구했는데, 불안에 영향을 미치는 학습자 변인을 언어권, 숙달도, 교사와 학생의 관계로 나누었고, 언어 불안과 교사와 학생 사이의 불안이 서로 상관관계가 있을 것이라고 가정하고 연구한 결과, 제시한 변인별로, 학습자의 한국어 불안이 나타나고 있음을 밝혔다. 특히 고급 수준의 학습자들의 언어 불안 정도가 가장 높게 나타났다. 언어 불안이 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 모두 부정적인 영향을 끼친다는 결과가 도출되었으며, 교사와 학생과의 관계 또한 학습자의 불안의 정도에 유의미한 영향을 미친다고 하였다.

중국인 한국어 학습자의 ‘쓰기불안’과 학업성취도와의 관계를 분석한 조인(2016)에서는 KFL, KSL 중국인 학습자를 통해 쓰기불안의 요인과, 불안과 학업 성취도의 관계를 분석하였고 학습 환경이나 성별, 숙달도와 같은 변인과 쓰기불안 요인과의 관련성을 연구하였다. 그 결과 KFL, KSL 학습자 모두가 불안 양상만 조금씩 다를 뿐 쓰기불안을 갖고 있다는 것을 확인하였다. 또한 4급 KFL, KSL 그리고 6급 KFL 학습자의 불안이 학업 성취도에 부정적인 영향을 미친다고 주장하였다.

기존의 쓰기불안 요인을 다시 재정립하고 불안과 학업성취도의 상관관계에 대하여 연구를 진행한 박현진(2018)에서는 쓰기불안 측정도구를 이용하여 학습자의 쓰기불안 요인을 파악하고 세분화하였다. 기존의 쓰기불안 요인은 대체로 ‘자신감’, ‘평가불안’, ‘쓰기 거부감’등으로 제시되었지만 이러한 요인을 다시 분석하여 7가지 요인으로 제안하였다. 그리고 한국어 쓰기불안과 학업성취도와의 관계를 연구하였을 때, 쓰기불안이 성취도에 부정적 영향을 미친다는 결과를 도출하였다. 또한 쓰기불안의 요인과 성취도와의 관계에 대한 조사의 결과, 쓰기에 대한 부정적 인식이 성취도와 가장 높은 부정적 상관관계를 갖고 있다고 주장하였다. 기존 연구들과 다르게 쓰기불안의 요인을 재정립하고, 세분화하여 분석한 것은 학습자들이 경험하는 쓰기불안 양상을 더욱 자세히 살펴볼 수 있다는 데 의의가 있다고 할 수 있다.

위의 연구들은 모두 한국어 학습자의 언어 불안 및 쓰기불안이 학업 성취

도에 부정적인 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 후술할 것이지만 ‘불안’ 및 ‘쓰기불안’에 관련한 연구가 구체적인 교육적 해결방안까지 나아가지 못했음을 알 수 있었는데, 연구 결과들을 종합하였을 때, 학습자의 학업 성취도를 향상시키기 위해서는 불안과 같은 정의적 요인들에 대한 고려가 필요하며 이를 위한 교육적 장치 또한 마련되어야 함을 확인하였다.

다음은 학문목적 한국어 학습자의 쓰기 능력 향상을 위한 쓰기교육 방안을 제시한 연구이다. 특히, ‘기능 통합 및 연계’ 혹은 ‘교실 내 상호작용’의 중요성을 언급한 연구를 중심으로 살펴보았는데, 김정숙(2009), 정영예(2011), 김은정(2012), 이운자(2016), 이정연(2016) 등이 있다.

김정숙(2009)에서는 글쓰기 교육에서의 내용 지식 교육의 중요성을 언급하면서, ‘기존 지식’, ‘상호 텍스트적 지식’, ‘지식통합 지식’을 활용해 글을 쓸 수 있는 방안을 연구하였다. 이를 위해 실제 학습자가 쓴 글에서 ‘상호 텍스트적 지식’과 ‘지식통합 지식’이 포함되어 있는지 분석하였으며 이를 통해 쓰기 내용 지식 교육 방안을 제시하였다. 학습자가 스스로 자료를 찾을 수 있는 기회를 주고, 교사 혹은 동료 학습자 간의 상호작용을 통해 상호 텍스트 지식을 강화해야한다고 주장하였다.

정영예(2011)에서는 학습자간의 협력학습을 통한 제안서 쓰기 교육 방안을 제안하였다. 협력학습이 학습자 개인의 부담을 낮추며 서로 지식을 공유하고 경쟁을 낮출 수 있으므로 쓰기 교육에 효과적이라 주장하였다. 그러나 협력학습의 절차에 대해서 제시만 하였을 뿐 실제 사례를 검증하지 못했다는 점에서 한계가 있다.

김은정(2012)에서는 학문목적 한국어 쓰기 교육은 과제 해결을 위한 전략적 능력을 중심으로 이루어져야 한다고 주장하였다. 또한 학문목적 글쓰기는 내용 지식, 문제의식 함양 등 복합적인 능력이 수반되어야 하므로 결과중심의 글쓰기만으로는 학습자들에게 궁극적인 쓰기 능력을 심어줄 수 없고 글쓰기의 전후 활동 과정에 학습자 간의 토론과 발표 등이 이루어질 수 있는 과정 중심의 글쓰기가 필요하다고 언급하였다. 이를 위해 먼저 글의 구성과 흐름을 파악하기 위한 읽기과정과 내용지식 구성 및 학습 전략을 위한 학습자 간 토

론 및 발표를 쓰기 과정으로 제안하였다. 학문목적 한국어 학습자가 쓰기를 어려워하는 다양한 원인들에 대한 분명한 문제의식을 갖고 그에 맞는 교육방안을 제안하였다는 것에 의의가 있다.

읽기와 쓰기의 기능 통합적 활동을 제안한 이윤자(2016)에서는 학문목적 한국어 학습자들을 위한 글쓰기 교육은 단순 텍스트 지식을 습득하게 하는 것에서 멈추는 것이 아니라 실천적 활동과 인식까지 그 범위를 넓혀가야 한다고 주장하였다. 학습자의 쓰기에 필요한 지식 습득과 작문 구성을 위한 읽기-읽기 후-쓰기로 가는 통합 교육 과정을 구체적으로 밝혔다는 점에 의의가 있다.

이정연(2016)에서는 학문목적 한국어 학습자의 설득하는 말하기능력 향상을 위한 방법으로 말하기 전 논설문 쓰기를 제안하였다. 연구를 위해 56명의 5급 한국어 학습자를 대상으로 조사를 진행하였고, 그 결과, 설득적 글쓰기가 설득적 말하기에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 또한 학습자들을 숙달도별로 세 그룹으로 나누어 조사한 결과, 학습자의 숙달도에 따라 설득적 쓰기가 설득적 말하기에 미치는 영향이 각각 다르다는 것을 밝혔다.

지금까지 기능 통합 활동 혹은 교실 내의 상호작용을 활용하여 학문목적 한국어 학습자의 쓰기 교육 방안을 제시한 연구를 살펴보았다. 언어의 각 기능들을 따로 교육하는 것이 아니라 함께 교육하는 것이 학습자의 쓰기 성취 향상에 도움을 준다고 하였으며 교실 내 학습자 간의 상호작용 혹은 협력학습 또한 쓰기 교육에 필요함을 언급하였다. 그러나 학문목적 학습자의 정의적인 측면과 교실 내 상호작용을 연계하여 이루어진 연구는 거의 이루어지지 않았음을 확인하였다.

마지막으로 외국어불안 및 쓰기불안을 해결하기 위한 방안을 모색한 연구로는 신현미(2003), 권세희(2010), 한성희(2016), 윤소연(2018), 신송학(2018)이 있다. 특히 한성희(2016)과 윤소연(2018), 신송학(2018)은 학문목적 한국어 학습자를 위한 학습 불안 해결 방안과 쓰기불안 해결 방안을 모색하였다.

한성희(2016)에서는 학문목적 한국어 학습자가 학업 상황에서 듣기 능력을 향상시키고, 불안을 해결하는 방안으로 ‘새도잉 듣기’를 제안하였다. 연구 결과, 새도잉 듣기 평가 결과 모든 실험 집단의 듣기 평가 점수가 향상되었으

나 듣기 불안도에 관해서는 유의미한 차이가 나타나지 않았음을 밝혔다. 그러나 새도잉 듣기 활동이 학습자의 자신감과 흥미가 증가하는 등, 긍정적인 정의적 태도 고착에는 영향을 준다는 사실이 나타났다.

윤소연(2018)에서는 학문목적 한국어 학습자의 발표불안을 감소시키는 방안으로 비디오 피드백 활용을 제안하였다. 대학수업에서 발표는 필수적으로 들어가는 수업이지만 많은 외국인 학습자들은 어려움을 느끼게 되며, 낮은 자신감으로 인해 발표불안을 경험하게 된다고 언급하였다. 이런 불안을 감소시키는 방안으로 비디오 피드백을 제안하여 실제 학습자를 대상으로 조사를 진행하였다. 그 결과 비디오피드백 후에 발표불안이 감소했음을 밝혔다.

과제중심의 말하기가 초급 한국어 학습자의 학업 불안에 미치는 영향을 연구한 권세희(2010)는 의사소통불안, 평가불안, 시험불안, 수업불안의 측면으로 말하기 활동 후 학습자의 불안을 비교·측정하였다. 그 결과, 의사소통 불안과 평가 불안은 감소하였으나, 다른 두 가지의 불안은 유의미한 차이를 만들어내지 못하였다.

한국어학습자의 쓰기불안의 해결방안을 제시한 신현미(2003)에서는 한국어학습자가 겪는 ‘쓰기불안’을 해결할 수 있는 방법으로 ‘대화일지 쓰기’를 제안하였다. 이 연구에서는 대화 일지 쓰기를 통해 평가 상황이 아닌 자연스러운 환경에서 학습자가 원하는 글을 쓰는 환경을 제공한다면 학습자가 쓰기 과정에서 느끼는 부담도 감소할 것이라고 주장하였는데, 학습자의 쓰기불안을 해결할 수 있는 구체적인 방안을 마련한 점에서 의의가 있다. 그러나 쓰기불안에 대하여 언급한 것은 자신감과 평가에 대한 불안 요인에 그쳤으며, 구체적인 쓰기불안 요인별 영향은 밝히지 못했다는 한계가 있다.

신송학(2018)에서는 온라인 소그룹 저널쓰기 활동이 학습자들의 정의적 영역에 미치는 영향에 관한 연구를 진행하였다. 이 연구에서는 저널쓰기 활동이 학습자의 자신감, 평가에 대한 불안, 쓰기 거부감 중에 자신감 및 평가 불안에 유의미한 영향을 미친다고 언급하였다. 또한 온라인 저널쓰기 활동이 학습자의 쓰기에 대한 흥미도를 향상시켰으며, 자신감을 확보할 수 있게 한다는 결과를 도출하였다. 그러나 이 연구는 쓰기불안에 초점을 맞추어 진행된 연구는 아니었으며 쓰기를 통해 나타난 학습자의 언어기능 및 교사와 학습자 호

은 학습자와 학습자간의 상호작용 등 다양한 쓰기 양상을 살펴보았다는 데에 의의를 두었다.

지금까지 선행연구를 검토한 결과 비교적 최근에서야 한국어 학습자의 불안, 특히 쓰기불안에 관련된 논의가 시작되었음을 알 수 있다. 학습자들이 쓰기불안을 겪고 있으며, 불안이 학업 성취도에 부정적인 영향을 미친다는 연구가 계속해서 등장하고 있는 시점에서, 불안을 해결할 수 있는 방안을 모색해 나가는 것은 매우 중요하다고 할 수 있다. 그러나 학문목적 한국어 학습자의 불안 해소 방안에 대한 연구는 매우 소략하다. 또한 진행되어 있는 쓰기불안 해결 방안 연구도 쓰기불안의 세부 요인 분석까지 나아가지 못하였고, 쓰기불안 영역에만 집중하지 못했다는 한계를 가지고 있음을 확인하였다. 그러나 학문목적 학습자에게 ‘쓰기’는 부담감이 매우 중요한 영역이다. 그런 측면에서 학문목적 한국어 학습자의 쓰기 부담감을 최소화한다는 방향에서 쓰기불안을 해결할 수 있는 구체적인 방안을 제시하는 연구가 반드시 필요하다고 할 수 있다.

1.3 연구 방법

본 연구는 학문목적 한국어 학습자의 쓰기불안을 해결하는 말하기 활동 방안을 제안하기 위해, 다음과 같이 진행하고자 한다.

먼저 1장에서는 연구의 목적과 필요성, 그리고 쓰기불안과 학문목적 한국어 학습자의 쓰기 교육 방안에 대한 선행연구를 검토할 것이다. 이를 통해 본 연구의 필요성을 체계적으로 확립하고자 한다.

2장에서는 외국어 불안 및 쓰기불안에 대한 이론과 쓰기와 말하기의 관계를 밝힌 이론을 검토할 것이다. 특히 쓰기불안의 개념과 요인에 대한 기존의 이론들을 살펴본 뒤 본 연구에서 논의를 이끌어 나갈 불안 요인을 제시하고자 한다. 또한 과정중심 쓰기에 관한 이론을 정리하고, 기존의 연구들을 통해 말하기가 쓰기에 어떤 영향을 미치는지 확인하여, 말하기가 쓰기불안과 어떻게 이어질 수 있는지 연결고리를 찾을 것이다.

3장에서는 현재 대학 및 대학원에 재학 중인 학문목적 한국어 학습자들이 경험하는 쓰기불안과, 말하기에 대한 태도를 알아보고자 한다. 이를 위해서 학습자들을 대상으로 심층인터뷰를 진행하고 그 내용을 분석할 것이다. 먼저 진행된 인터뷰 절차 및 대상의 구체적인 정보와 인터뷰에 사용된 도구에 대한 정보를 기술할 것이다. 그리고 인터뷰의 내용을 바탕으로 학습자가 실제로 겪는 쓰기불안을 요인별로 분석하고, 말하기에 대한 태도를 살펴보고자 한다.

4장에서는 3장에서 진행된 인터뷰 분석을 바탕으로 학습자의 쓰기불안을 해결하기 위한 말하기 활동을 제안할 것이다. 이는 ‘내용 지식 생성’, ‘언어 지식 생성’, ‘쓰기 동기 유발’, ‘쓰기에 대한 적극적 태도 확립’, 총 네 가지의 목적을 바탕으로 제시하고, 구체적인 절차를 설명하고자 한다.

5장에서는 이 연구에서 얻은 결과물을 최종 정리하고, 쓰기불안 해결 방안에 대한 중요성을 다시 언급하며, 본 연구가 갖는 한계점과 후속 연구의 필요성을 언급하고 마무리하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

이 장에서는 쓰기와 연계한 쓰기 전 말하기 활동을 제안하기에 앞서, 이론적 근거를 마련하고자 한다. 이를 위해, ‘외국어 불안’과 ‘쓰기불안’에 대한 개념을 정리하고, 지금까지 이루어진 연구를 바탕으로 ‘쓰기불안’의 요인을 살펴보고자 한다. 그리고 이를 통해 본고에서 분석 기준으로 사용할 쓰기불안 요인을 추출해낼 것이다. 본 연구에서 제안하는 말하기 활동은 쓰기의 전 과정에 걸쳐서 이루어짐으로써, 학습자의 쓰기불안을 감소시키는 도구로서 사용된다. 그러므로 쓰기 전략으로서의 말하기를 제안하기 위하여 과정중심 쓰기 교육법에 대한 이론을 정리하고 전략에 대한 이론을 검토한 뒤, 말하기가 쓰기와의 연관성을 알아볼 것이다.

2.1 외국어 불안과 쓰기불안

1970년대부터 언어 교육계 내에서 학습자의 동기, 태도, 불안, 성격 등과 같은 정의적 요인에 관한 관심이 높아졌고, 그에 대한 연구들도 진행되었다. 특히 ‘언어 불안’은 개별적으로 이해할 수 있는 상태가 아니며 ‘불안’의 정도에 따라 학습자의 ‘자아존중, 자기효능감²⁾, 억제, 모험시도’가 영향을 받을 수 있다. 그렇기 때문에 ‘불안’은 제2 언어 습득에서 영향을 줄 수 있는 중요한 정의적 요인이다.³⁾

‘불안’의 사전적 정의는 ‘특정한 대상이 없이 불쾌한 정서적 상태, 안도감이나 확신이 상실된 심리 상태’이다. Spielberger(1983)는 ‘불안(anxiety)’이란 자율신경계의 자극과 연관된 긴장, 우려, 초조, 그리고 걱정 등에 대한 주관적 느낌이라고 하였다.⁴⁾ 이러한 ‘불안’은 외국어를 배우는 학습자에게도 나타나게

2) 자기효능감(self-efficacy)이란 자신의 능력과 기술에 대해 믿음을 가지고 스스로 할 수 있다고 믿으며 자신이 성취할 수 있을 것이라고 생각하는 기대를 나타낸다.

3) 조인. (2016). “중국인 학습자의 쓰기불안 연구 : KFL과 KSL 학습자의 불안요인 및 쓰기 성적과의 상관성을 중심으로-”. 경희대학교 대학원 석사학위논문: p.9.

4) 상계논문, p.9.

되는데, 그것을 바로 ‘외국어 불안’이라고 한다. 외국어 불안은 L2의 성취와 관련된 언어습득의 맥락에서 느껴지는 독특한 불안 혹은 외국어 수업시간과 같은 특정한 상황에서 느끼는 불안이다. 그 중에서도 ‘쓰기 과정’에서 느끼는 불안을 ‘쓰기불안’이라 한다.

2.2.1 외국어불안

Young(1991)은 인간이 일상생활에서 느끼는 불안과 언어 학습 시 외국어를 사용할 때 느끼는 불안과 구별된다고 하였으며, 외국어 학습 과정에서 부정적인 영향을 미칠 수 있다고 하였다.⁵⁾ Horwitz(1986)은 ‘언어 불안’ 중에서도 외국어를 배울 때 느끼는 불안을 ‘외국어 불안(foreign language anxiety)’이라고 따로 정의하였다. 그리고 Horwitz(1986)는 ‘외국어 불안’의 주된 요인을 각각 ‘의사소통 불안’, ‘부정적 평가에 대한 불안’, ‘시험 불안’으로 정의하였다.

먼저, ‘의사소통불안’은 다른 사람과의 의사소통 상황에서 타인의 발화를 이해하지 못하거나 문법이나 어휘적인 문제로 자신의 생각을 전달하지 못할 것을 염려하는 것을 뜻한다. ‘의사소통불안’에는 구두소통불안, 무대공포 불안, 청취불안, 그리고 쓰기불안 등을 포함한다. ‘시험불안’은 시험에서 자신이 원하는 결과를 얻지 못할 경우에 대해 걱정하는 것에서 오는 불안을 의미하는데, 시험불안이 높은 학습자일수록 그렇지 않은 학습자에 비해 시험 상황에서 많은 위협을 느끼게 되며, 시험의 결과 또한 좋지 않게 나오게 된다. ‘부정적 평가에 대한 불안’은 학습자가 다른 사람으로부터 부정적인 평가를 받는 것을 걱정할 때 겪는 불안을 의미한다. 학습자들은 언어를 배우는 교실 상황에서, 교사나 동료 학습자에게 노출되게 되기 때문에 그들에게로부터 나오는 부정적 평가에 민감해지며, 그에 대한 불안감을 갖게 된다.

불안과 인지, 그리고 행동은 순환적 관계로 이루어져 있는데, ‘불안’은 입력·처리 및 출력에 관한 언어 습득의 모든 과정에 개입하여 학습자가 언어를 습득하는 것을 어렵게 한다. 그러므로 학습자가 학습 상황에서 느끼는 불안을

5) 광경섭. (2018). “한국 EFL 대학생의 외국어불안감 및 자각 의사소통능력과 의사소통의지간의 관련성 연구”. 『영어교과교육』, 17(1): p.4.

정확하게 이해하고 그것을 해결하기 위해 노력하는 것은 학습자가 언어를 더 쉽고 효율적으로 습득할 수 있게 하는 원동력이 될 것이다.

2.1.2 쓰기불안

Daly & Wilson(1983)에서는 쓰기불안(writing anxiety)'을 평가가 수반되는 글쓰기 과업을 수행할 때, 이를 성공적으로 수행하지 못할 것을 염려하거나 이로 인해 글을 쓰는 상황 자체를 회피하는 경향성을 의미한다고 하였다.⁶⁾ 이러한 쓰기불안도가 높은 사람은 쓰기에 대한 부정적인 생각을 갖게 되며 거부감을 느끼게 된다. 쓰기 자체를 피하는 경향성은 외국어로 작문을 수행하는 경우 더욱 두드러지게 나타날 수밖에 없는데, 외국어 쓰기는 어휘나 문법의 측면만이 아니라 글의 유형이나 학습자의 인지 능력 등에서도 모국어 쓰기와 다르기 때문이다. 그러므로 외국어 학습자는 글을 잘 쓰기 위해 언어 능력뿐만 아니라 쓰기 구성 기술 또한 학습해야 한다.

전술한 것처럼 외국어 쓰기불안은 모국어 쓰기불안과 많은 차이를 갖는다. 외국어 쓰기불안은 언어의 능숙도나 특정 언어를 사용하여 수행한 쓰기 경험에 의해 발생하는 언어 특정한 불안이다. 즉, 외국어 쓰기불안은 '제2언어로 글을 쓰는 상황에서 자신의 글이 타인에 의해 평가되는 것을 피하거나, 외국어로 글을 쓸 때, 잘 쓰지 못할 것이라고 생각 하는 일반적인 성향'을 의미한다.(Cheng, 1999; 신현미, 2003; 조인, 2016) 김경령(2016)에서는 외국어 쓰기불안을 '모국어가 아닌 제2언어로 글을 쓰는 상황에서 발생하는 걱정 평가에 대한 두려움, 제한된 시간 안에 글쓰기를 해야 하는 초조함 등과 관련된 언어 불안'이라고 정리하였다.

'쓰기불안'이 학습자의 쓰기 성취도에 부정적인 영향을 끼친다는 것은 이전의 많은 연구들에서 밝혀졌으며, Cheng(2002)은 학습자의 외국어 쓰기불안은 학습자가 글을 쓰는 상황 자체를 회피하게 하며, 상대적으로 글을 덜 쓸 수 있는 직업을 선호하게 된다고 하였다. 이것은 외국어 쓰기불안이 학습자의 쓰기에 대한 부정적인 태도에도 영향을 미친다는 것을 시사한다.

6) 신현미. (2003). "대화일지쓰기가 한국어 학습자들의 쓰기불안감 감소에 미치는 영향 연구". 연세대학교 교육대학원 석사학위논문: p.26.

2.1.3 쓰기불안의 요인

제2언어 학습자의 ‘쓰기불안’에 관한 연구에서 불안의 요인은 크게 ‘자신감의 부족’, ‘부정적 평가에 대한 걱정’, ‘쓰기에 대한 잘못된 인식과 경험’, 그리고 ‘쓰기에 대한 거부감’으로 언급되어 왔다.

Cheng(1999)에서는 영어 학습자의 쓰기불안을 측정한 결과, ‘자신감 부족’이 쓰기불안의 가장 주요한 요인이라고 밝혔다. 또한 외국어 쓰기불안의 관한 요인들에 대한 후속 연구에서도 개개인의 자신감이 외국어 쓰기불안에서 가장 큰 부분을 차지한다고 언급하였다. Bloom(1980)에서도 쓰기불안이 높은 학습자일수록 쓰기에 대한 자신감이 낮다고 하였으며⁷⁾, 영어 쓰기불안과 자기 효능감과 영어 쓰기 능력 간의 관계에 대해 연구한 한송미(2018)에서는 쓰기를 잘 할 수 있을 것이라고 믿는 쓰기 효능감이 낮을수록 쓰기불안이 높아진다고 밝혔다. 학습자가 스스로에게 확신이 없는 상태, 즉 자신감이 부족할 때 쓰기불안이 생기게 된다.

타인에 의한 ‘부정적 평가’에 의해서도 쓰기불안이 생길 수 있는데, Heaton(1980)은 학습자들이 실제로 교사의 피드백이 지나치게 많을수록, 혹은 자신의 쓰기 결과물에 대해 좋지 않은 평가를 받을 경우 불안도가 심화된다고 하였다.⁸⁾ 중국인 한국어 학습자의 쓰기불안 요인에 관해 연구한 조인(2016)에서도 각각의 쓰기불안 하위 항목 중에서 ‘쓰기 결과물에 대한 타인의 평가 및 비교’에 대한 걱정이 가장 높은 불안 요인으로 나타났다. 이를 통해 다른 사람에 의해 받을 평가가 학습자의 쓰기불안의 또 다른 주요 원인임을 알 수 있다.

‘쓰기에 대한 잘못된 인식과 경험’은 학습자가 쓰기에 대해 미리 스스로 높은 기준을 설정해놓고, 그에 미치지 못할 것을 걱정하는 것이다. 즉, 쓰기는 어려운 것이며, 학습자 자신이 오해하고 있는 높은 기준을 도달해야만 한다고 생각하는 것으로부터 불안이 생기게 된다.

쓰기불안의 네 번째 요인은 ‘쓰기에 대한 거부감’이다. 즉, 쓰기를 회피하

7) 신현미, 전계서, p.28

8) 한송미. (2018). “영어쓰기불안감, 영어쓰기 자기효능감이 영어쓰기 능력에 미치는 영향”. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문: p.8.

고자 하는 부정적 태도이다. Cheng(2004)에서는 학습자가 쓰기를 거부하고 회피하는 것은 쓰기에 대한 적극적인 심리가 없다는 것이며, 쓰기를 원하지 않는 태도라고 언급하였다. 이러한 쓰기에 대한 거부감은 학습자가 쓰기를 친숙한 것이라고 생각하지 못하게 하며 쓰기 상황에 직면하였을 때 더 큰 불안을 낳게 하는 원인이 된다.

지금까지 기존의 연구에서는 ‘쓰기불안’ 요인들을 위와 같이 설명해 왔다. 그러나 위의 요인들은 외국어 쓰기불안의 특성을 충분히 반영하지 못한다는 한계가 있다. 그러한 이유로 최근 한국어교육계에서는 한국어 학습자의 쓰기불안 요인을 다시 분류하는 시도가 이루어졌었다. 한국어학습자의 ‘쓰기불안’을 연구한 조인·김영주(2015)에서는 다른 선행 연구들을 토대로 쓰기불안 요인을 분석하여 ‘쓰기 교실 상황 또는 작문 요청 시 느끼는 불안과 회피’, ‘한국어 쓰기에 대한 소극적 태도’, ‘시간 제약과 평가에 대한 불안’, ‘작문 시 나타나는 심리적 그리고 신체적 긴장’, ‘비웃음에 대한 두려움과 혼란한 생각’과 같이 총 다섯 가지의 요인을 분류하였다. 그리고 한국어 학습자에게 가장 중요한 요인을 ‘쓰기 교실 상황 또는 작문 요청 시 느끼는 불안과 회피’라고 하였다.

박현진(2018)에서는 지금까지 밝혀진 쓰기불안에 대한 요인을 다시 재분류 하여, 학문목적 학습자의 쓰기불안 요인을 ‘표현과 공유에 대한 비선호’, ‘쓰기에 대한 두려움’, ‘자신감 부족’, ‘쓰기에 대한 비선호’, 요인으로 구분하였다.

조인·김영주(2016)과 박현진(2018)의 연구는 지금까지 기존에 분류되던 쓰기불안 요인을 다시 분류하고 추출했다는 것에 의의가 있다. 특히 박현진(2018)에서는 지금까지 언급되지 않았던 학습자들의 문법 및 내용에 대한 걱정을 불안 요인과 관련시켰다는 것은 주목할 만하다. 학문목적 한국어 학습자에게 ‘쓰기’가 가지는 중요성은 매우 크다고 할 수 있다. 다양한 상황에서, 다양한 글쓰기를 수행해야 하기 때문이며, 평가 상황에서도 쓰기는 필수적인 항목이기 때문이다. 그러나 외국어인 한국어로 글쓰기를 한다는 것은 쉬운 일이 아니다. 학습자들이 한국어 학습 또는 글쓰기에서 매우 힘들어하는 부분은 문법이나 어휘와 같은 표현적인 측면이다. 그러므로 학습자들이 쓰기를 수행할

때 경험하는 불안감과 표현 측면을 따로 구분할 수 없으며, 둘은 매우 밀접한 연관성을 갖는다고 할 수 있다. 또한 학문목적 글쓰기에서는 글의 내용도 매우 중요한 위치를 차지하고 있는데, 김정숙(2009)에서는 학문적 텍스트가 기본적으로 내용에 대한 설명과 논증을 필요로 하므로 내용 지식 없이는 학문적 텍스트를 산출할 수 없다고 하였다. 이준호(2005)에서 외국인 유학생의 쓰기 결과물을 평가하는 교수를 대상으로 조사를 시행한 결과, 교수들이 보고서 평가에서 가장 중요시 여기는 부분이 ‘내용’에 관련한 것이라고 하였다. 이처럼, 학문목적 글쓰기에서 내용의 중요성은 매우 크다고 할 수 있다. 그러나 많은 학습자들은 글의 내용을 생성하는데 어려움을 겪고 있다. 이처럼 글의 내용에 대한 불안도 문법 및 어휘와 같은 표현적 측면과 함께 학문목적 한국어 학습자의 불안 요인에 매우 많은 영향을 미치게 된다. 박현진(2018)에서 문법과 내용에 대한 불안감을 언급하며, 학습자 스스로의 능력에 대한 확신부족이라고 보았고 이를 ‘자신감 부족’요인이라고 언급한 것도 이와 같다.

전술한 것을 바탕으로 지금까지 한국어교육 쓰기불안 연구에서 언급된 요인들을 정리하자면 [표 2-1]과 같다. 각각 신현미(2003), 조인 외(2015), 박현진(2018)에서 나온 쓰기불안 요인이다.

[표 2-1] 기존의 쓰기불안 요인과 특징

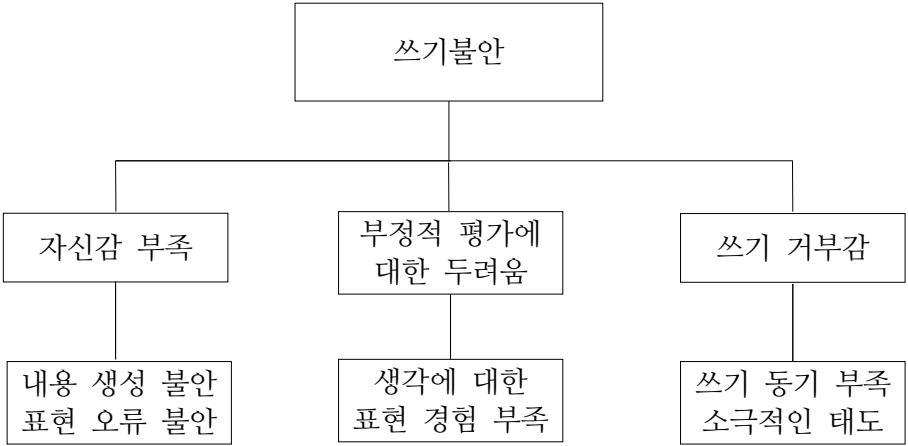
신현미(2003)	조인 외(2015)	박현진(2018)
①자신감 부족 ②평가에 대한 두려움 ③잘못된 인식과 경험	①쓰기 교실 상황 또는 작문 요청 시 느끼는 불안과 회피 ②한국어 쓰기에 대한 소극적 태도 ③시간 제약과 평가에 대한 불안 ④작문 시 나타나는 심리적 그리고 신체적 긴장 ⑤비웃음에 대한 두려움과 혼란한 생각	①자신감 부족 ②공유에 대한 비선호 ③쓰기에 대한 비선호 ④표현에 대한 거부감 ⑤쓰기에 대한 두려움 ⑥쓰기에 대한 부정적 인식 ⑦평가에 대한 두려움
-기존 논의에서 벗어나지 못함.	-‘불안과 회피’와 ‘소극적 태도’에 대한 구분 모호 -‘심리적, 신체적 긴장’과 다른 요인들과의 차별성 언급 부족	-‘공유에 대한 비선호’와 ‘표현에 대한 거부감’요인 사이의 차이 모호 -‘쓰기에 대한 비선호’와 ‘쓰기에 대한 부정적 인식’ 요인 사이의 차이 모호

[표 2-1]은 한국어교육 내에서 ‘쓰기불안’에 대한 세 가지 연구이다. 신현미(2003)에서는 기존 연구들에서 언급된 불안요인을 그대로 조사에 적용하였으며, 다른 두 연구는 불안요인을 새로 분류하였다.

그러나 조인 외(2015)와 박현진(2018)에서 한국어 학습자를 대상으로 더 세부적인 불안 요인을 추출해냈으나, [표 2-1]에서 나와 있는 것처럼 몇 가지의 불안요인들 사이의 뚜렷한 차별점이 보이지 않는다는 문제가 있다. 특히 ‘회피’나 ‘비선호’로 언급되어 있는 요인들과 ‘태도’와 ‘부정적 인식’과 같은 학습자 태도 요인들은 분리되는 것보단, 서로 중복되는 부분이 있는 것처럼 보였다. 또한 조인 외(2015)에서 언급한 ‘심리적·신체적 긴장’이 학습자의 다른 불안 요인과 어떻게 분리될 수 있는지도 모호하였다.

이러한 이유로, 본 연구에서는 기존 쓰기불안 요인으로 자주 언급되던 ‘자신감 부족’, ‘부정적 평가에 대한 두려움’, ‘쓰기 거부감’ 요인과, 조인 외

(2015)와 박현진(2018)의 연구를 종합하여, 쓰기불안 요인을 기존의 요인인 ‘자신감 부족’, ‘부정적 평가에 대한 두려움’, ‘쓰기 거부감’⁹⁾으로 나누고 각각의 하위 요인에 ‘내용 및 표현 오류에 대한 걱정’과 ‘생각에 대한 표현 경험 부족’, ‘쓰기에 대한 소극적인 태도’, 그리고 ‘동기 부족’¹⁰⁾을 세부 항목으로 설정하고자 한다. [그림 2-1]는 설정한 불안 요인을 정리한 것이다.



[그림 2-1] 쓰기불안 요인 및 하위 요인 설정

한국어 학습자들이 가장 어려워하는 영역이 ‘문법’인 만큼, 쓰기에 있어서도 문법과 같은 표현 측면에 대한 걱정을 불안과 개별적인 것으로 보기 힘들다고 판단하였다. 그것은 쓰기의 내용 또한 마찬가지이다. 박현진(2018)에서

9) 박현진(2018)에서는 쓰기에 대한 흥미 부족을 ‘쓰기에 대한 비선호’, 그리고 쓰기 자체에 대한 잘못된 인식을 ‘쓰기에 대한 부정적 인식’으로 구분하였으나 관련 문항들이 각각 ‘쓰기가 재미없다’, ‘나는 쓰는 것을 별로 좋아하지 않는다’와 ‘나는 글쓰기를 싫어해서 피한다’, ‘글을 써서 생각을 표현하는 것은 시간을 낭비하는 것 같다’등과 같이 그 경계가 모호하다고 판단하였다. 그러므로 본 연구에서는 두 가지를 ‘쓰기 거부감’요인으로 판단하고, 그에 대한 하위 요인으로 ‘쓰기에 대한 소극적인 태도’와 ‘쓰기 동기 부족’을 설정하고자 한다.

10) 이재승(2007)은 ‘쓰기 동기’를 글을 쓸 수 있게 하는 원동력으로 글쓰기 행위와 자신에 대한 긍정적인 신념을 바탕으로 글쓰기 활동을 수행하고 싶어 하는 마음, 또는 심리적인 상태라고 정의하였다. 학습자들이 쓰기를 ‘재미없는 것’ 혹은 ‘싫은 것’이라고 생각하는 것은 쓰기를 써야한다고 생각하는 마음, 즉, 동기가 없는 것이다. 그래서 본고에서는 글쓰기를 하고자하는 ‘동기’의 부재가 학습자의 ‘쓰기 거부감’을 생성시킨 것이라고 판단하여, ‘쓰기 거부감’의 하위 요인으로 ‘동기 부족’을 설정하였다.

도 학습자들이 문법과 내용에 대한 걱정을 자신감 요인으로 언급하기도 하였다. ‘스스로가 잘 쓰지 못할 것이라는 생각’이 쓰기에 대한 자신감 부족을 가장 잘 설명한다고 생각하였으며, ‘내용 생성 및 표현 오류에 대한 불안’을 자신감 부족의 하위 요인으로 설정하였다.

‘부정적 평가에 대한 두려움’은 조인 외(2015)의 ‘비웃음에 대한 두려움과 혼란한 생각’과 박현진(2018)의 ‘공유 및 표현에 대한 비선호’요인과 같다고 볼 수 있다. 이는 다른 사람에게 자신의 글을 읽히거나 보여주고 싶지 않아하는 심리와 맥락을 같이 하는데, 학습자들이 쓰기를 자주 하지 않거나, 쓰기를 다른 방식으로 ‘표현’했던 경험에 대한 부족으로 인한 것이라고 볼 수 있다. 즉, 자신의 생각을 글로 표현하는 것에 대한 경험 부족, 그리고 그 결과물을 다시 노출한 것에 대한 경험 부족으로 인한 것이다.

마지막으로 ‘쓰기 거부감’은 기존 연구의 ‘한국어 쓰기에 대한 소극적 태도’ 혹은 ‘쓰기에 대한 두려움’, ‘쓰기에 대한 부정적 인식’ 요인으로 볼 수 있다. 그러나 용어만 다를 뿐, 쓰기에 대한 두려움 과 부정적 인식의 차이를 명확하게 알 수 없어, 본고에서는 이를 ‘쓰기 거부감’으로 설정하고 하위 요인으로 ‘동기 부족’과 ‘쓰기에 대한 소극적 태도’를 설정하였다.

이 장에서는 기존의 쓰기불안 요인, 그리고 한국어 쓰기불안 요인에 대한 연구를 종합하여 [그림 2-1]와 같은 학문목적 한국어 학습자의 불안 요인으로 설정하였다. 이를 바탕으로 3장에서 학문목적 한국어 학습자를 대상으로 인터뷰하여, 실제 그 양상이 어떻게 나타나는지 알아보고, 말하기와 어떻게 연관시킬 수 있는지 확인하고자 한다.

2.2. 쓰기와 말하기의 상관관계

2.2.1 과정 중심 쓰기 교육

쓰기 교육은 크게 ‘결과 중심 쓰기’와, ‘과정 중심 쓰기’ 두 가지로 구분할 수 있다. 과거에는 학습자가 쓴 결과물만을 강조하는 결과 중심 쓰기 교육이 강조되었다면, 1980년 이후 사회구성주의에 관심을 두는 철학이 등장하면서 텍스트 자체를 중요시하는 결과 중심에서 순환적인 글쓰기 ‘과정’을 중요시

여기는 과정 중심 글쓰기로 쓰기 교육의 초점이 변화되었다. Brown(2001)은 쓰기의 과정을 ‘쓰기 전’, ‘쓰기’, ‘쓰기 후’ 3단계로 나누었으며, Tribble(1997)에서는 ‘쓰기 전’, ‘쓰기’, ‘수정’, ‘교정’ 4단계로 쓰기 과정을 제시하였다.¹¹⁾

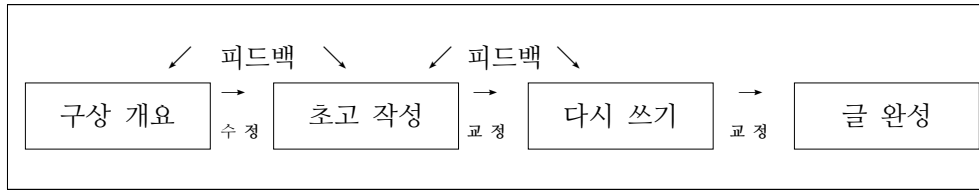
현재 외국어로서의 한국어 쓰기 교육에 대한 방안으로 이에 대한 논의가 다양하게 진행되어 왔다. 아래의 표는 각각 김정숙(1999), 이미혜(2000)에서 제시된 한국어 쓰기 과정을 나타낸 것이다.

[표 2-2] 쓰기 활동의 단계 및 단계별 쓰기 활동 (김정숙 1999:207)¹²⁾

구상하기	초고쓰기	다시쓰기
①아이디어를 내고, 주 아이디어를 찾는다. ②주제와 관련한 사실이나 내용을 모은다. ③주 아이디어로 발전시킬 수 있도록 사실과 아이디어를 조직한다.	①도입으로 주제문을 쓰고 배경 정보를 제공한다. ②각각의 지지문단을 발전시키고 올바른 문단 구성을 따라가는지 확인한다. ③의도하는 의미를 표현하기 위하여 분명하고 간단한 문장을 사용한다. ④주 아이디어에 초점을 맞춘다. ⑤사전을 사용해 적절한 표현을 찾는다.	①글의 흐름에 일관성, 통일성이 있는지 확인한다. ②주제가 분명하게 드러나는지 확인한다. ③글이 도입, 전개, 마무리로 구성되었는지 확인한다. ④문단들의 관계를 확인한다. ⑤주제문을 확인한다. ⑥철자법, 문법, 문장구조가 정확한지 확인한다. ⑦문장의 의미를 확인한다. ⑧글이 재미있는지 확인한다.

11) 장석봉. (2015). “기능 통합적 한국어 쓰기 교육 방안 연구 -과정 중심 접근법을 기반으로-. 인천대학교 대학원 석사학위논문: p.13.

12) 김정숙(1999)에서는 과정중심 쓰기가 쓰기 결과물로 나아가는 필자의 사고과정을 중요시 여기는 활동이라고 언급하였다. 그러므로 초고쓰기 단계까지는 완성된 문장이나 구조에 집중하기 보다는 내용과 아이디어에 집중할 수 있는 과정을 제안하였다. 그리고 다시쓰기 과정 전에 이루어지는 피드백을 통해, 자신의 글을 다시 검토하되, 형태적인 측면보다는 주장이나 의견의 명확성에 더 초점을 맞춘 피드백이 이루어져야 한다고 주장하였다.



[그림 2-2] 작문 과정 (이미혜 2000:136)¹³⁾

김정숙(1999)에서는 과정 중심 쓰기를 ‘구상하기-초고쓰기-다시쓰기’과정으로 분류하였고 각각의 순서에 맞는 주요 과정을 제안하였다. 이미혜(2000)는 피드백을 통한 교정을 통한 순환적인 과정 중심 쓰기를 제시하였다.

또한 김은정(2012)에서는 일반목적 한국어 쓰기 수업에서는 주어진 표현을 학습하고 그것을 위주로 통제된 글쓰기를 하기 때문에 학습자들이 대학에 진학하였을 때 ‘학문목적 쓰기’에 어려움을 느끼게 되고, 이를 위해 대학에서 짧은 시간 내에 ‘결과 중심적’이고 ‘일방향적’ 글쓰기를 교육한다고 하지만 외국인학습자에게는 보다 체계적으로 글의 구조를 이해하고 전문적인 언어 기능 통합 텍스트를 구성할 수 있는 능력이 필요하기 때문에 과정 중심의 글쓰기 접근이 적절하다고 하였다.

과정 중심 교수법은 아이디어를 생성하고 조직하고 표현하고 수정하는 일련의 과정을 강조한 것이다. 즉, 글쓰기 과정은 단선적으로 이루어지는 것이 아니라 회귀적이라는 특징을 가지고 있으며 학생들은 친구들, 혹은 교사와 적극적으로 협의하고 도움을 받아서 문제를 해결해 나갈 수 있다고 보았다.¹⁴⁾ 이렇게 쓰기 결과물보다는 학습자들이 쓰기를 쓰는 과정을 더 중요하게 생각하므로 과정 중심 쓰기 교육의 목표는 학습자들이 좋은 글을 쓸 수 있게 하는 것뿐만 아니라 글을 쓰기 위해 생각하고, 노력하는 과정 자체에도 있다고 할 수 있다.

일반 한국어 학습자 또한 글쓰기를 학습하기는 하지만 학문목적 학습자는 그보다 더 구체적이고, 전문적인 글쓰기를 수행해야만 한다. 글쓰기를 수행하

13) 이미혜(2000)에서는 순환적인 글쓰기 과정에서 동료 학습자와 교사의 지속적인 피드백이 매우 중요하다고 언급하였다. 이러한 피드백을 통해 학습자는 처음의 의도와 생각대로 글을 완성해나갈 수 있다고 하였다.

14) 정다운. (2009). “장르와 과정의 통합적 쓰기 교육 방안 연구 -한국어 고급 학습자를 대상으로-”. 고려대학교 대학원 박사학위논문: p.20

기 위해 학습자 본인의 전공에 대한 이해가 필수적이며, 글의 장르에 맞는 표현을 적절히 사용해야하고, 또한 글의 내용을 위해 주어진 문제의식에 대해 파악하는 통찰력 또한 지니고 있어야 풍부한 글을 쓸 수 있다. 그러나 외국인 학습자는 언어적인 지식 부족뿐만 아니라 전체적인 ‘쓰기 처리지식’¹⁵⁾의 부족으로 인해 쓰기를 매우 어려운 것으로 인지하고 쓰기에 부담감을 가져, 실제 학업수행에도 난항을 겪고 있다. 그러므로 학습자가 글을 계획하고, 최종적인 글쓰기 결과물을 도출해내기까지의 과정, 즉 일련의 환류과정은 매우 중요하다고 할 수 있다. 글쓰기가 단시간 안에 이루어지는 것이 아니라 체계적인 단계 및 순환 과정이 필요한 만큼 쓰기 과정에서 학습자들이 글쓰기에 대한 의지와 자신감이 생길 수 있도록 노력해야하며, 적절한 교육 방안을 모색해야 할 것이다.

2.2.2. 쓰기 전략과 말하기

‘교수법’이라는 것은 교수자들이 교실 내에서 선택하여 사용하므로 특정 교수법을 다른 교수법보다 우월하다고 말할 수 없다는 것을 알게 된 후에 외국어교육은 교실에서 학습자에게 실제로 어떤 일이 일어나는지에 대해 관심을 갖기 시작하였다.¹⁶⁾ 이런 흐름에 따라 교수법보다는 학습 과정에서의 학습자의 역할이 부각되었는데, 그런 과정에서 학습자들의 학습 내용뿐만 아니라 학습자들이 학습상황에서 느끼는 문제들도 중요하게 다루어졌다. Stern(1975)에서는 이렇게 능률적인 학습자들에게는 어떤 특징이 있는지를 관찰하면서 학습에 어려움을 겪는 외국어 학습자에게 좋은 수단들을 제공해줄 수 있을 것이라고 기대하였다.¹⁷⁾

이러한 흐름에서 ‘학습 전략’은 외국어교육에서 중요한 위치를 차지하게 되었다. 임성규 외(2004)에서는 언어교육에서의 ‘전략’을 ‘목표하는 문제를 해결하는데 효과적인 추상적이거나 구체적인 모든 방법’이라고 정의하였다. 이

15) 글을 쓰기 전의 준비 단계부터 쓰기 후의 편집 단계까지 텍스트를 산출하는 절차에 대해 알고 있는 지식으로, 특정 쓰기 과제를 수행하기 위한 가장 적절한 쓰기 방법에 대한 지식을 의미한다.

16) 폴 시르. (2011). 『외국어 학습 전략』. 서울: 만남. p.6

17) 상게서, p.7.

를 쓰기 상황에 적용하면 ‘글쓰기 수행하는데, 효과적이거나 구체적인 모든 방법’이라고, 쓰기 전략을 정의할 수 있을 것이다.

한국어 학습자들은 쓰기 상황에서 문법 및 어휘와 같은 표현의 문제들이나, 내용 생성과 관련한 다양한 어려움들을 경험할 수 있다. 그리고 그러한 요인들이 쓰기에 대한 불안감을 조성하고, 학습자들은 불안감으로 인해 쓰기에 대한 거부감을 느끼게 되기도 하고 쓰기를 회피하게 되기도 한다. 그러므로 한국어 학습자들은 ‘쓰기불안’이라는 문제를 해결하기 위해 쓰기 전에 적절한 전략을 알고 그것을 활용하는 것이 필요하다. 학습 전략은 크게 ‘메타인지 전략’¹⁸⁾, ‘인지 전략’¹⁹⁾, ‘사회 정의 전략’으로 나눌 수 있는데, 그 중 ‘사회 정의 전략’은 학습자 개인의 정의적 측면을 쉽게 점검하고 관리하기 위한 목적에서의 타인과의 상호작용을 의미한다.²⁰⁾

이러한 이유로 말하기 활동은 학습자가 쓰기를 할 때, 도움을 줄 수 있는 중요한 전략으로 활용될 수 있다. 이재승(2006)에서는 ‘연계 지도’를 기본적으로 언어 기능들이 대등하거나 독립적인 것이라고 여기되 동시에 언어기능들 사이의 관련성을 고려한 지도라고 정의하였다. 즉, ‘연계 지도’는 각 기능들의 특징을 인정하는 것을 전제로 이것들을 서로 연계하여 지도하는 것이므로 ‘간기능적 통합’이라고 일컫기도 한다. 말하기와 쓰기를 연계한다는 것은 말하기와 쓰기의 특징을 최대한 인정하여 그 특성들이 조화를 이룰 수 있도록 하는 것이다. 즉, 말하기와 쓰기의 관계성을 찾아야 하는 것이다.

쓰기와 말하기는 의사소통 측면에서 볼 때, 메시지 선택에서부터 구성 및 배열까지 동일한 과정을 거치게 되므로²¹⁾ 말하기를 먼저 수행했을 때, 글쓰기를 더 쉽게 수행할 수 있을 것이라 생각한다. 그리고 일상적인 언어활동에서 말하기는 다른 영역에 비해 많은 부분을 차지하고 있기 때문에 그만큼 학습자가 말하기에 더 수월하게 접근할 수 있다는 특징이 있으며, ‘쓰기’보다는

18) ‘메타인지 전략’은 학습자들이 근본적으로 자신의 학습과정에 대해 생각하거나 학습을 위해 활동을 구성하거나 자신의 학습에 대해 스스로 점검하고 평가하는 것들로 이루어진 전략이다.

19) ‘인지 전략’은 학습 내용과 학습자 간의 상호작용, 학습내용에 대한 정신적·신체적 취급 혹은 문제를 해결하고 과제를 실행하기 위한 특수한 방법의 적용을 의미한다.

20) 폴 시르, 전게서, p.55.

21) 황성근. (2011). “글쓰기에서 말하기의 영향 : 의사소통 측면을 중심으로”. 『사고와표현』, 4(1): p.185

‘말하기’에 느끼는 학습자의 부담이 상대적으로 적다. 이는 ‘쓰기’가 ‘말하기’보다 의사소통 하는 상황에 있어서 제약이 많으므로 문법적·구조적으로 완성도가 높아야하기 때문이다. 또한 말하기는 기본적으로 청자가 있음을 전제로 하는 행위이다. 화자와 청자의 상호 작용으로 보다 더 다양한 정보를 습득, 전달할 수 있게 되며 학습자 사고 확장에도 도움이 될 것이며, 기본적으로 혼자 수행하게 되는 쓰기와는 달리, 말하기는 타인과 함께 수행할 수 있기 때문에 학습자 개인의 부담감도 상대적으로 줄일 수 있다.

2.2.3 말하기가 쓰기에 미치는 영향

이 장에서는 말하기가 쓰기에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 말하기가 전체적인 글의 구조의 변화는 물론 내용생성 및 학습자의 정의적인 부분까지 영향을 미칠 수 있다는 연구들이 다수 존재한다.

쓰기는 문자언어로, 말하기는 음성언어로 표현된다는 것에서는 차이가 있으나, 쓰기와 말하기의 목적 모두 행위자가 상대에게 메시지를 전달하기 위한 것이라는 점은 다르지 않다. 이처럼 쓰기와 말하기는 표현 과정에 있어 비슷한 양상을 보여준다. 이는 본격적인 쓰기에 들어가기 전, 학습자들이 글의 구성이나, 내용 지식을 학습 하는 것에 도움을 줄 수 있다.

먼저 말하기가 학습자의 쓰기의 전체적인 능력에 미치는 영향을 밝힌 박은영(2010)에서는 쓰기 전 말하기 활동이 쓰기의 능력을 향상시켰으며, 말하기를 하고 작문을 하였을 때와, 그렇지 않았을 때 유의미한 차이가 있음을 밝히면서, 말하기를 선행하였을 때, 학습자의 작문 능력이 향상되었음을 주장하였다. 또한 한국어 학습자를 대상으로 말하기와 쓰기의 관계를 연구한 하평평(2011)에서도 한국어 학습자에게 작문을 하기 전에 관련 내용 말하기로 표현하는 과정을 포함시켰을 때, 쓰기 속도가 빨라졌으며 전체적인 어휘의 사용이나 문단의 길이 또한 증가했다는 연구 결과를 도출하였다. 이것은 말하기가 쓰기 수행 및 능력 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 시사한다.

말하기가 쓰기의 구조적 성취 향상에 영향을 미친다는 연구도 있었는데, 동료평가활동을 통한 협동학습이 영어 말하기와 쓰기에 미치는 효과에 대해 연구한 전찬국(2011)에서는 실험결과 학습자들이 말하기를 통해 쓰기능력 또

한 향상되는 두 기능의 연관성을 밝혀냈다. 또한 말하기가 쓰기에 구조적으로 긍정적인 영향을 미친다는 것을 언급하였다.

말하기는 작문 시 학습자의 인지적 능력을 활성화시키는 역할을 하기도 하는데, 손혜숙(2017)에서 글을 쓰거나 말을 할 때, 배경지식은 화제와 내용을 풍부하게 하는 역할을 하며 이는 읽기나 타자와의 소통을 통해 확보할 수 있다고 하였다.

‘말하기’는 앞에서 언급했던 것처럼 수행자가 자유롭게 발화 속도를 조절할 수 있고, 반복하기, 혹은 수정하기와 같이 쓰기에 비해 구조적·형태적으로 제약을 덜 받는다는 특징을 지니고 있다. 황성근(2011)에서는 ‘말하기’가 ‘쓰기’보다 메시지가 유동적으로 구성될 수 있다고 하였으며, 발화자가 느끼는 부담감은 상대적으로 적다고 하였다. 이처럼 학습자는 말하는 과정을 통해 자신의 의견을 수정하는 것이 가능하며 상대방과의 즉각적인 소통으로 청자 간섭에 의한 발화 조정도 할 수 있다.

다음은 말하기가 쓰기를 수행할 때, 학습자의 심리와 같은 정의적 영역에 미치는 영향이다. 지영미(2017)에서는 쓰기 전 토론활동이 학습자의 논리적 글쓰기 능력과 정의적 영역에 어떠한 영향을 미치는지 연구하였다. 그 결과 토론활동이 쓰기의 구조, 내용, 표현의 모든 측면에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 밝혔을 뿐 아니라 자신감 향상에 긍정적인 영향을 주었다는 것을 주장하였다. 이는 토론과 같은 말하기 활동을 통해 학습자들이 내용, 구조, 표현적 측면에서 쓰기에 대한 준비를 할 수 있으며 이는 부담감을 감소시키는 것으로 이어지는 것이라고 추론할 수 있다.

글을 쓴다는 것은 내용을 찾는 과정이 아닌 내용을 만들어가는 과정이며, 따라서 ‘수행’의 차원에서 나아가야 한다.²²⁾ 말하기는 수행자 본인 스스로의 지식을 형성시키고, 내용을 구성하는 데에 도움이 될 뿐만 아니라, 동료와의 상호 교류를 통해 더 다양한 표현, 내용적 지식을 습득 할 수 있다.

전술했던 것처럼 본고에서 다루는 쓰기불안의 요인은 크게 세 가지로 나눌 수 있다. 쓰기에 대한 자신감 부족, 타인의 평가에 대한 불안, 쓰기에 대한 거부감이다. 그리고 여기서 ‘자신감 부족’과 ‘부정적 평가에 대한 불안’은

22) 장지혜. (2016). “대화주의 관점에서의 논증적 글쓰기 교육 연구”. 『작문연구』, 31: p.221.

표현 및 내용생성에 대한 걱정, 그리고 생각 표현에 대한 확신 부족과 밀접한 연관성이 있으며, ‘쓰기 거부감’은 학습자의 쓰기에 대한 소극적 태도와, 동기 부족으로 인한 것이다. 특히 학습자의 자신감 부족과, 부정적 평가에 대한 불안은 쓰기불안을 촉발하는 주된 요인이 된다고 많은 연구들을 통해 알 수 있었다. 학습자들이 평가라는 조건이 전제된 상황에서 글을 쓸 때, 그렇지 않은 상황보다 더욱 불안해하기 때문에 ‘평가에 대한 불안감’이 크게 작용하는 것이다. Zhang(2011)에서는 49%의 학생들이 교사나 동료들로부터 받는 부정적 평가에 대한 두려움을 쓰기불안의 원인으로 선택했다.²³⁾ 중국인 한국어 학습자를 대상으로 쓰기불안 요인을 연구한 조인 외(2015)에서도 작문 요청 시에 느끼는 불안감이나, 학습자 본인의 작문 내용을 발표하는 것에 불안감의 수치가 높게 나타났으며, 다른 학습자의 비웃음에 대한 불안을 보이는 학습자 또한 적지 않았다. 이를 통해 학습자의 불안감 생성에는 스스로의 작문에 대한 확신 부족과 상대나 청자에 대한 기대 혹은 두려움이 크게 작용한다는 것을 알 수 있다. 이러한 쓰기불안 요인들은 쓰기 수행 시 타인과 상호작용하며 학습을 유도 혹은 점검할 수 있는 말하기 활동과의 연계 필요성을 잘 나타내준다.

23) 정다운, (2014). “영어 및 한국어 쓰기불안이 한국인 대학원생들의 영어쓰기 수행에 미치는 영향”. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문: p.19.

Ⅲ. 학습자의 쓰기불안 요인과 말하기 태도 분석

본 장에서는 앞서 언급한 외국어 쓰기불안 및 말하기가 쓰기에 미치는 효과에 대한 이론적 배경을 바탕으로 학문목적 한국어 학습자가 어떠한 양상의 쓰기불안을 겪고 있는지 조사하고, 그것을 바탕으로 학습자들의 쓰기불안을 해결할 수 있는 말하기 활동 구상을 위한 기본 작업을 수행하고자 한다. 이를 위하여 이 장에서는 연구절차를 설명한 뒤, 연구 대상과 연구에 사용된 도구를 설정하고자 한다. 그리고 마지막으로 인터뷰의 결과를 분석하여 쓰기 전 말하기 활동 수립에 필요한 기틀을 마련할 것이다.

3.1 분석을 위한 인터뷰

3.1.1 인터뷰 절차

본 연구에서는 연구 대상을 대학과 대학원에 재학 중인 학문목적 한국어 학습자 6명을 대상으로 조사를 진행하였다.

2장에서는 기존의 이론들을 토대로 쓰기불안의 요인을 ‘자신감 부족’, ‘타인의 평가에 대한 두려움’, ‘쓰기에 대한 거부감’이라고 분류하였다. 이를 토대로 학문목적 한국어 학습자가 실제로 글쓰기를 수행할 때 느끼는 요인은 무엇이고, 왜 그것을 느끼는지 알아보고자 하였다. 또한 말하기에 대해 어떤 태도를 갖고 있으며, 타인과의 말하기를 통해 도움을 받은 경험의 여부를 파악하기 위해 학습자와 연구자의 일대일 인터뷰를 진행했다. 개별인터뷰는 학습자들 개인의 구체적이고 자세한 생각을 들어보기 위함이었으며 인터뷰는 9월 28일부터 10월 2일까지 약 5일간 학습자당 약 20분 내외로 진행하였다. 학습자가 질문을 읽고 충분히 답변을 생각할 수 있는 시간을 주기 위해, 질문지를 미리 나눠주고 인터뷰를 시작하였다.

면대면 개별 인터뷰는 양적연구에 비하여 학습자의 심층적이고 솔직한 이

야기를 들을 수 있기 때문에 본 연구에 적합하다고 판단하였다. 현재 쓰기불안에 대한 연구는 대부분 양적연구로 이루어졌으나, 학문목적 한국어 학습자가 쓰기불안을 경험하는 자세한 이유를 알기 위해서는 학습자의 자세한 생각을 알아볼 수 있는 질적연구가 수행되어야 한다고 생각했기 때문이다. 모든 인터뷰는 전화를 통한 의사소통에 어려움을 느끼는 외국인 학습자의 특성을 고려하여 직접 시간을 따로 잡아 대면 인터뷰로 진행하였고, 모든 인터뷰 내용은 녹음하여 전사하였다.

3.1.2 인터뷰 대상

본 연구에서는 학문목적 한국어 학습자의 ‘쓰기불안’에 대한 심층 인터뷰를 진행하였다. 학습자의 솔직한 생각과 반응을 수집하기 위해, 본 연구의 핵심 주제는 언급하지 않았으며, ‘글쓰기 수행 전반에 관한 질문’이라고 하여 자연스러운 생각을 들어보았다.

인터뷰를 진행한 연구 대상은 총 6명이며, 학부생 1명과 대학원생 5명을 대상으로 하였다. 학습자의 자세한 정보는 [표 3-1]과 같다.

[표 3-1] ‘쓰기불안’에 관련한 인터뷰 대상자 정보²⁴⁾

구분	국적	한국어 능력 /TOPIK 기준	한국어 학습 기간
학습자 A	중국	6급	약 5년
학습자 B	중국	4급	약 3년
학습자 C	일본	5급	약 3년
학습자 D	베트남	4급	약 1년 6개월
학습자 E	중국	4급	약 2년
학습자 F	중국	6급	약 4년 6개월

24) 학부 수업을 듣고 있는 일본인 학습자 1명과 5명의 대학원 재학생을 대상으로 하였다. 한국어 학습 기간은 어학연수기간과 대학 및 대학원에서 학습한 기간을 모두 포함하여 기술하였다.

[표 3-1]에서 알 수 있듯이 인터뷰 대상을 한국어능력시험 성적을 기준으로 4·5·6급의 중·고급 학습자로 선정하였다. 대상자 모두 한국어연수를 받은 경험이 있으며, 학부 및 대학원에 재학 중이다. 인터뷰에 응답한 학습자들이 실제로 쓰기를 수행할 때는, 거의 학업적인 이유 때문이며 그 외의 상황에서는 글쓰기를 자주하지 않는다고 응답하였다.

3.1.3 인터뷰 도구

개별 인터뷰를 진행하기 전에 ‘글쓰기 수행’에 관한 질문지를 작성하였다. Cheng(2004)가 제안한 쓰기불안척도(Second Language Writing Anxiety Inventory: SLWAI)²⁵⁾에 나와 있는 몇 가지 항목²⁶⁾을 활용하였으나, 글쓰기 수행에 있어 학습자의 솔직하고 자세한 생각과 감정을 수집하기 위해, ‘불안’에 대한 언급은 최대한 자제하였다. 질문은 크게 9가지로 진행되었으며, 경우에 따라 연구자가 추가적인 질문을 하여 더욱 심도 깊은 인터뷰를 하고자 하였다.

질문의 전반적인 내용은 ‘한국어 글쓰기에 대한 선호 여부’, ‘글쓰기에 대한 거부감 여부’, ‘글쓰기 수행에 대한 어려움’, ‘글쓰기에 대한 경험’, ‘글쓰기에 대한 타인과의 말하기 경험 여부’에 관련한 것이었다. 인터뷰의 목적은 첫째, 학문목적 한국어 학습자의 쓰기불안감 요인을 알아보기 위한 것이었으며, 둘째, 말하기와 쓰기를 대하는 학습자의 태도와 생각을 알아보기 위함이었다. 또한 전술했던 것처럼 본 연구에서 설정한 쓰기불안의 요인들이 ‘자신감 부족’, ‘평가에 대한 불안’, ‘쓰기 거부감’이었으므로, 그러한 항목들이 잘 드러나도록 질문을 구성하였다.

25) Cheng(2004)에서는 기존의 쓰기불안척도를 개선하여, ‘외국어 쓰기불안’을 크게 ‘신체적 불안’, ‘회피 행동’, ‘인지적 불안’ 세 가지 항목으로 나누었다. ‘신체적 불안’에 관련한 하위 항목으로는 쓰기를 수행할 때, 경험하는 다양한 감정들에 관련한 것들이 있으며, ‘회피 행동’은 외국어로 글을 쓰는 것을 최대한 피하려고 하는 행위들에 관련한 내용들이 포함되어 있다. 마지막으로 ‘인지적 불안’의 항목으로는 학습자 스스로의 글을 타인에게 보여주거나 하는 등의 행위에 대한 반응에 관련한 것이다.

26) 쓰기불안척도의 세 항목 중 ‘인지적 불안’에 관련한 하위 항목들을 참고하였다. 학습자들이 자각하고 있는 자신의 감정에 관련한 항목들이었으며, 그것을 ‘쓰기에 자신감이 있다’, ‘쓰기를 잘 한다고 생각한다’ 등의 질문으로 변형하여 사용하였다.

[표 3-2] 글쓰기 수행 전반에 관한 질문 사항²⁷⁾

- ① 글쓰기를 좋아합니까?
- ② 자신이 글쓰기를 잘 한다고 생각하거나, 글쓰기에 자신이 있습니까?
- ③ 어떤 상황에서 주로 글쓰기를 합니까?
- ④ 글쓰기를 할 때, 무엇이 가장 막막하거나 힘들었습니까?
- ⑤ 글쓰기를 할 때, 힘들었던 부분을 해결했습니까?
- ⑥ 가장 힘들었던 글쓰기를 다시 한다면 어떤 방법으로 하고 싶습니까?
- ⑦ 글쓰기에 대해 유학생들끼리(친구들끼리) 이야기를 해 본 경험이 있습니까?
- ⑧ 글쓰기가 힘들었을 때, 누구와 어떤 상의를 하고 싶었던 적이 있습니까?
- ⑨ 글쓰기를 할 때, 어떤 도움을 받고 싶습니까?

①번 문항은 ‘쓰기 거부감’에 관련한 문항이며 ②번 문항은 ‘자신감 부족’ 요인에 관련한 질문이다. ③,④번 질문은 학습자들이 구체적으로 어떤 부분에서 글쓰기를 힘들어하고 부담을 느끼는가를 알아보기 위하여 구성하였다. ⑤번과 ⑥번, 그리고 ⑨번 문항 같은 경우는 학습자들 나름대로의 어려움 극복 방법을 알아보고, 그것을 4장의 활동과 연관시키기 위하여 포함시켰으며, ⑦, ⑧번은 말하기에 대한 태도 및 긍정적 효과를 확인하기 위해 구성한 질문이다.

위와 같은 질문지 구성을 바탕으로 본고에서 [표 3-2]의 인터뷰 질문을 통해 학문목적 한국어 학습자의 쓰기불안과, 그것을 해결하기 위해 확인한 사항은 다음과 같다.

- ① ‘자신감 부족’요인과 학습자의 ‘쓰기 내용·언어적 지식’과의 연관성
- ② ‘부정적 평가에 대한 두려움’요인과 학습자의 ‘생각 표현 경험 부족’과의 연관성
- ③ ‘쓰기 거부감’요인과 학습자 ‘쓰기 태도 및 동기’와의 연관성
- ④ 학습자의 말하기에 대한 태도 및 말하기가 쓰기에 미친 긍정적인 경험
- ⑤ 학습자가 사용하는 ‘쓰기 전략’

27) 1번, 2번, 4번은 각각 학습자가 경험하고 있는 쓰기불안 요인을 알아보기 위한 항목이다. 6번, 7번, 8번, 9번 항목은 학습자가 쓰기 수행 시에 요구하는 것과, 쓰기 전 말하기로 도움을 받았던 경험에 대해 알아보기 위한 항목이다.

3.2 인터뷰 내용 분석

3.2.1 학습자의 쓰기불안 요인별 분석

인터뷰에 참여한 학습자의 불안 요인을 분석하기 위해 2장에서 제시한 세 가지 쓰기불안 요인인 ‘자신감 부족’, ‘부정적 평가에 대한 두려움’, ‘쓰기 거부감’을 기준으로 삼았다. 대체로 학습자들이 각각의 요인별로 어떠한 생각을 갖고 있는지에 대해 분석하고자 하였다.

먼저 학습자들에게 ‘쓰기를 잘한다고 생각하거나 글쓰기를 할 때 자신감이 있는지’에 대해 질문하였을 때의 학습자들의 답변이다.

[표 3-3] 쓰기 자신감 요인과 관련한 인터뷰 내용

학습자B	연구자 : 자기가 글쓰기를 잘한다고 생각해요? 글쓰기에 자신이 있어요? 학습자 : 자신이 없어요. 어려워요. 연구자 : 왜 어려워요? 왜 자신이 없어요? 학습자 : 그냥..외국인으로서 한국어를..자연스럽게 사용할 수 없죠. 연구자 : 그래서 어려워요? 학습자 : 네. 연구자 : 그러면 만약 수업상황에 글을 누군가에게 보여줄 일도 많고 과제도 혼자 해야 하고 그런 부분은? 학습자 : 그런 부분도 어려워요. 연구자 : 한국인보다 한국어를 잘 못하니까 그런 부분에서 글 쓸 때 어려움이 있는 거예요? 학습자 : 네 어려워요. 자신이 없어요. 많이 없어요. (중략) 학습자 : 너무..글 쓸 때..너무..희망 없어요.. 연구자 : 어떤 희망? 학습자 : 졸업을 잘 못할 것 같아요. (중략) 학습자 : 내 쓰기 ..너무.. 못할 것 같아서 졸업 못해요. 연구자 : 내가 글을 못 써서 그런 걱정이 돼요? 학습자 : 네.. 연구자 : 아무도 본인한테 그런 말 안 할 텐데 왜 그런 생각이 들었어요? 학습자 : 자신이 없어서.. 연구자 : 자신이 없어서?
------	---

	학습자 : 한국어에 대한..모든 것 다 자신이 없어요.
학습자C	연구자 : 그래서 자신은 있으나 잘 한다고 생각하지는 않고? 학습자 : 네. 연구자 : 글쓰기 평가를 받을 때는 좋은 평가를 받았어요? 좋지 않았어요? 학습자 : 나쁘지는 않았어요. 연구자 : 그럼 잘하는 거 같은데 잘하는 것 같지는 않다고 생각하는 거예요? 학습자 : 네..그렇죠. (중략) 학습자 : 예를 들면,,읽다..그런 거 한글 네 개 있는거, 예라고 발음할 때, 어이 , 아이 이런 거 잘 쓸 수가 없어서.. 연구자 : 아 맞춤법 이런 것들이 좀 어려운 것 같아요? 혹시 이런거 말고도 어려운 점 있어요? 문법이라든지 글을 쓸 때, 내용이 라든지 학습자 : 문법은.. 일본어 말할 때, 일본어로 생각을 하면서 하면은.. 예를 들면 친구를 만나잖아요. 를 만나인데, 근데 일본어는 친구에 만나로 해요. 그렇게 생각을 하면서 항상 틀려요
학습자E	연구자 : 글쓰기를 잘한다고 생각하거나 자신이 있거나 그래요? 학습자 : 아닌 것 같아요.. 연구자 : 어떤 부분이 가장 자신 없어요 학습자 : 단어 오류 많이 나와요. 한국말 공부한지 얼마 안돼서 한국 단어에 대한 부족한 부분이 많아서 오류 많아서 자신이 없어요. 연구자 : 그래서 글쓰기를 못한다고 생각해요? 다른 부분은 없어요? 학습자 : 문법도 어려워요. 연구자 : 거의 표현에 관해서 그러네요? 그래서 글쓰기에 자신이 없고? 학습자 : 네.
학습자F	연구자 : 그러면 본인이 글쓰기를 잘한다고 생각하시거나? 거기에 자신이 있다던가? 학습자 : 아니에요.. 연구자 : 자신감도? 학습자 : 네 자신감도 없어요. 연구자 : 왜 잘한다고 생각하지 않으세요? 학습자 : 글쓰기..처음에 언어 배웠을 때 글쓰기 따로 배우거나 시키거나 그런 적이 없어요. 처음에 배웠을 때 말하기나 문법이나 이런거..하고 글쓰기 별로 연습하거나 그런 적 없는 것 같아요. (중략) 연구자 : 실제로 수업하고 학교 다니면서 평가 많이 받잖아요. 평가가

	좋지 않았어요? 학습자 : 그때는.. 외국 사람들이랑 한국사람들이 짝이 되어서 제가 만약 글쓰기를 하면은 한국사람에게 보여주고 만약에 맞춤법같은거 고쳐달라고 하고 그래서 고쳐주고..제출하는거였어요. 그래서 제가 글쓰기 능력이 어느 정도 되는지 사실 정확히 모르겠어요. 연구자 : 개인적으로도 잘한다고 생각 안하시고? 학습자 : 네.. 항상 다 쓰고 나서는 내가 이렇게 써도 되나? 맞춤법이 맞나? 이렇게 계속 생각하고 있는 것 같아요 연구자 : 글이 잘 쓴 글인지 아닌지 확신이 안 들고요? 학습자 : 네 맞아요.
--	---

인터뷰 결과, 여섯 명의 학습자 중에서 세 명의 학습자가 글쓰기에 자신이 없다고 응답하였고, 한 명의 학습자는 글쓰기에 자신감이 있다고 응답하기는 하였으나 태도를 보았을 때, 자신의 글쓰기 태도에 확신 없는 태도를 고수하였다.

학습자B는 전반적으로 한국어 글쓰기에 대해 상당한 걱정과 불안감을 지니고 있는 것으로 보였다. 스스로가 외국인이기 때문에 자연스러운 한국어를 구사할 수 없다고 생각하고 있었으며, 쓰기 능력뿐만 아니라 전반적인 한국어 능력에도 상당히 자신감이 부족한 모습을 보였다. 또한 전반적인 학업 상황에 대해서도 불안감을 가지고 있었는데, 대학원의 특성상 졸업과 직결되는 학위 논문 작성에 걱정과 불안을 지니고 있었으며 그 이유를 한국어에 자신이 없기 때문이라고 언급하였다. 이는 학습자가 언어능력에 대한 자신감 부족이 쓰기불안과 밀접한 연관성이 있음을 의미한다.

학습자C는 글쓰기에 자신이 있다고 대답한 것과는 달리 본인이 쓰기를 잘하는 것 같지 않다고 응답하였다. 이 학습자가 쓰기에 자신이 있다고 응답하였으나, 쓰기에 대한 자신감 부족으로 판단한 이유는 학습자가 실제로는 객관적인 평가 점수가 나쁘지 않음에도 불구하고 스스로 쓰기를 잘하지 않는다고 생각하는 태도에서 비롯되었다. 즉, 자신감에 대한 응답과 실제 쓰기에 대해 갖고 있는 태도가 상반된다고 판단하였다. 그리고 이 학습자 또한 다른 학습자와 마찬가지로 문법과 같은 언어적 능력의 부족이 자신감에 큰 영향을 미치는 것으로 확인하였다.

학습자E는 다른 학습자와 같이 쓰기 능력에 대한 확신 부족, 그리고 자신감 부족을 모두 언급하였으며, 상대적으로 쓰기불안이 높은 것을 추측할 수 있었다. 또한 다른 학습자들과 마찬가지로 표현, 특히 어휘에 있어서 낮은 자신감을 갖고 있었다. 또한 어휘 능력에 대한 부족뿐만 아니라 부족한 어휘 및 문법 지식으로부터 생기는 오류에 대한 불안을 지니고 있음을 확인하였다.

마지막으로 학습자F 또한 다른 학습자와 마찬가지로 글쓰기에 대한 자신감이 부족한 모습을 보였다. 자신의 쓰기 능력이 구체적으로 어느 정도 수준인지 알지 못하는 듯 했으며 글쓰기를 마치고 나서도 쓰기 결과물에 대한 확신이 없다는 것을 언급하였다. 자신의 능력에 대한 확신 부족이 쓰기에 대한 자신감 부족으로 나타난 것으로 추측할 수 있었으며, 문법과 같은 표현의 측면에서 어려움을 이야기 하였다.

‘자신감 부족’ 요인 측면에서 인터뷰를 분석한 결과, 쓰기에 자신감이 없다고 대답한 학습자들은 전반적으로 한국어 능력에 다소 확신 없는 태도를 고수하였다. 이것은 자신감 부족에 대한 이유를 묻는 질문에 대부분의 학습자가 스스로가 쓰기를 ‘잘하지 못한다’라고 응답한 것으로 미루어 짐작할 수 있다. 쓰기에 자신감이 없다고 응답한 학습자 모두 문법과 어휘와 같은 언어적인 능력의 부족을 원인으로 선택했다는 점이 눈에 띄며 부족한 언어 능력으로부터 생기는 오류에 관한 불안감도 가지고 있음을 알 수 있었다. 특히, 네 명의 학습자 중에서 두 명은 고급 학습자였음에도 불구하고 자신감이 없는 모습을 보여주었는데, 이를 통해 실제 한국어 능력과 쓰기에 대한 자신감 혹은 확신 있는 태도는 비례하지 않을 수 있음을 확인하였다.

다음은 ‘부정적 평가에 대한 두려움’에 관련한 인터뷰 내용이다.

[표 3-4] ‘부정적 평가에 대한 두려움’ 요인과 관련한 인터뷰 내용

학습자A	학습자 : 자신은 있는데, 잘 쓰진 못해요. 연구자 : 왜 잘 쓰지 못한다고 생각해요? 학습자 : 음.. 주로 문법들을 이용해서 써야 되는데 이런저런 문법을 제시하면은..아 이 문법이다 알게 되겠지만 쓸 때는 생각나는 거 몇 가지 밖에 안 돼요. 예를 들면 원인을 써
------	--

	야하는데 ‘-아서/어서’만 계속 반복해서 써서 그 문장이 되게.. 읽는 사람 입장에서 수준이 떨어지죠.
학습자B	연구자 : 수업하고 발표할 때 글쓰기 했을 때 어떤 게 가장 힘들고 막막했어? 학습자 : 자기 생각을 한국어로 어떻게 표현하는 거.. 제일 어려워요. (중략) 연구자 : 글 쓸 때, 기억나는 가장 어려웠던 때 있어요? 학습자 : 발표할 때..발표문 쓸 때 연구자 : 그게 왜 가장 어려웠어요? 학습자 : 다른 학생들한테도..보여주는 것도 너무 스트레스 많이 받았어요. 연구자 : 내가 쓴 글을 남에게 보여주는 게 그게 너무 스트레스였어요? 학습자 : 문법을 쓰는지..맞는지 틀렸는지..
학습자D	학습자 : 혼자 있을 땐 집중해서 할 수 있어요. 그런데 시험 있고.. 다른 사람 있으면 못해요 연구자 : 왜 못하는 것 같아요? 학습자 : 음..그게 잘 집중하지 못해요. 연구자 : 마음은 어때요? 학습자 : 너무 불편해요. 그런데 생각 안나요. 근데 집 가면 생각나요. 진짜 속상해요.
학습자E	학습자 : 글쓰기 보다는 말하기가 더 좋을 것 같아요. 연구자 : 왜 말하기가 더 좋아요? 학습자 : 말하기는 그..대화할 때는 틀려도 괜찮고 글쓰기는 글자 다 나오잖아요. 오류같은 거 보는 거 부끄러워요.

‘부정적 평가에 대한 두려움’을 지니고 있는 것으로 해석할 수 있는 응답을 한 학습자는 총 네 명이었다. 그 중 세 명 모두 다른 사람의 시선과 반응을 상당한 수준으로 신경 쓰고 있었다.

학습자A는 직접적으로 타인의 평가에 대한 부정적인 반응을 표현한 것은 아니다. 그러나 자신의 글이 다른 사람에게 읽히고, 독자가 그것을 보고 자신의 수준을 평가할 것을 고려하고 있다는 것을 응답을 통해 확인하였다.

학습자B는 가장 어려운 글쓰기의 경험을 ‘발표문 쓰기’라고 응답하면서 자신의 글을 타인에게 보여줘야 하는 어려움에 대해 호소하였다. 그리고 위의 자신감 요인에 응답한 것처럼 한국어 능력의 부족에 대해 신경 쓰고 있을 뿐

만 아니라 자신의 생각을 한국어로 표현하는 것에 상당히 자신없어하는 모습을 응답을 통해 보여주었으며, 사용한 문법의 적절성 여부를 신경쓴다는 것은 표현 오류에 대한 걱정도 지니고 있음을 의미한다.

학습자D 또한 글쓰기를 수행할 때, 타인의 시선을 신경쓴다는 것을 응답을 통해 알 수 있었다. 한 가지 눈에 띄는 점은, 타인의 부정적인 평가 뿐만 아니라, 시험 상황 즉, 공식적인 작문 평가 상황에서도 상당한 쓰기불안을 느끼고 있다는 점이었다. Cheng(2002)에서는 시험과 같은 시간의 제한이 있는 평가 상황에서 학습자는 높은 수준으로 부담을 겪을 수 있다고 하였다. 학습자D 또한 시험과 같은 시간적 제약이 있는 상황에서 집중하지 못하고, 평소와 같은 사고과정을 활성화 시키지 못하였음을 알 수 있었다.

마지막으로 학습자E는 자신의 글을 타인에게 보여주는 것을 부끄러운 것이라고 응답하였는데, 이는 자신이 부정확하게 썼다고 생각하는 글이 남에게 읽히는 것을 싫어하는 태도에서 확인할 수 있다. 즉, 자신의 생각을 글로 표현하는 것을 낯설고 어색한 것으로 판단하여 타인의 시선이나 평가에 지나치게 의존하게 되는 것으로 볼 수 있다. 또한 앞서 ‘자신감 부족’요인에서 언급했던 것처럼 표현 오류에 대한 걱정도 함께 갖고 있었다.

분석 결과, 6명의 학습자 중에서 네 명의 학습자가 타인에게 자신의 글이 평가당하고, 읽히는 것을 걱정하고 있었다. 그 중 세 명의 학습자는 자신의 글이 언어적으로 부정확할 것임을 짐작하여 걱정하였고, 생각을 글로 표현하는 데 어색함을 느끼고 있었다. 이를 통해 쓰기불안의 요인 중 하나인 ‘부정적 평가에 대한 두려움’ 또한 ‘자신감 부족’과 같이 학습자의 언어적인 능력에 대한 확신 부족이나, 생각에 대한 표현 경험의 부족으로 발생함을 확인하였다.

다음은 ‘쓰기에 대한 거부감’ 요인에 관한 인터뷰 내용이다. 이 내용은 ‘쓰기를 좋아하나요?’라는 질문 항목으로부터 얻어낸 답변이다.

[표 3-5] ‘쓰기에 대한 거부감’ 요인과 관련한 인터뷰 내용

학습자A	학습자 : 좋아하지는 않아요. 연구자 : 왜요? 학습자 : 과제 빼고는 생활하면서 글 쓰는 일이 많지 않고..글 쓸 때 잘 쓰려면 항상 먼저 생각하고..내용이나 구조 구성해야 돼서 귀찮아요. 연구자 : 귀찮아서요? 학습자 : 쓸 때 계속 생각하면서 써야 하잖아요..
학습자B	학습자 : 싫어요. 너무 싫어요. 모국어로 글쓰기도 싫어요. 모국어로 쓰기도 잘 못 해요. 연구자 : 한국어로는 더 싫고? 학습자 : 네.. 연구자 : 글쓰기를 싫어하는 가장 큰 이유가 있을까요? 왜 일까요? 학습자 : 어릴 때부터..글쓰기 못했어요. 연구자 : 내가 그냥 글쓰기를 못해서 싫어요? 학습자 : 네. 연구자 : 왜 못한다고 생각해요? 학습자 : 글쓰기에 대한 자기 생각을 잘 못 나와요. 그래서 싫어요.
학습자E	학습자 : 아니오. 연구자 : 왜 안 좋아해요? 학습자 : 글쓰기 보다는 말하기가 더 좋을 것 같아요. 연구자 : 왜 말하기가 더 좋아요? 학습자 : 말하기는 그..대화 할 때는 틀려도 괜찮고 글쓰기는 글자 다 나오잖아요. 오류 같은 거 보는 거 부끄러워요
학습자F	학습자 : 그렇게..좋아하지 않는 것 같아요. 연구자 : 왜 안 좋아해요? 학습자 : 평상시에..글쓰기 필요한 적이 없는 것 같아요. 시험 말고는..

‘쓰기에 대한 거부감’은 쓰기를 원하지 않는 소극적인 학습 태도를 의미한다. 그리고 이를 알기 위해 언급한 질문에 총 네 명의 학습자가 부정적인 답변을 하였다.

학습자A와 E는 글쓰기에 거부감을 느끼는 이유가 쓰기 고유의 특성에서 기인한 것이었다. 글쓰기를 할 때, 끊임없이 생각하면서 써야하는 점, 그리고 말과는 다르게 기록으로 남는다는 점에서 쓰기를 좋아하지 않는다고 응답하였다.

학습자B는 자신이 글쓰기를 못한다고 생각하며, 자신의 생각을 표현하는

것에 어려움을 느끼기 때문에 쓰기를 싫어한다고 이야기하였다. 또한 어릴때 부터 쓰기를 못 했다고 응답한 것은, 쓰기를 싫어하게 된 것이 오랜 시간에 걸쳐 형성된 것임을 추측할 수 있고, 쓰기에 대한 흥미 자체를 상실했다고 볼 수 있을 것이다.

학습자F는 글을 접하고 써볼 기회가 별로 없다는 것을 이유로 삼았다. 즉, 쓰기가 친근하게 접할 수 있는 영역이 아니기 때문에 쓰기 상황에 왔을 때 부정적인 심리를 갖게 되는 것이다.

분석 결과, 인터뷰에 응한 6명의 학습자 중 과반수가 넘는 학습자가 쓰기에 대한 거부감을 갖고 있는 것을 알 수 있었다. 또한 쓰기를 좋아한다고 응답한 두 명의 학습자도 쓰기를 좋아하는 이유가 ‘한글의 모양이 예뻐서’와 같은 단순한 이유였으며, 인터뷰 전반의 내용으로 미루어 짐작했을 때, 글쓰기 자체에 대한 적극적인 태도를 지니고 있다고 생각하기는 어려웠다.

지금까지 쓰기불안의 요인을 크게 ‘자신감 부족’, ‘부정적 평가에 대한 두려움’, ‘쓰기 거부감’으로 설정하여 분석해보았을 때, 대부분의 학습자가 하나 이상의 쓰기불안 요인을 갖고 있는 것을 알 수 있었다. 아래의 [표 3-6]은 학습자별 쓰기불안 요인 해당 사항을 정리한 것이다.

[표 3-6] 학습자별 쓰기불안 요인 해당 사항

	자신감 부족	부정적 평가에 대한 두려움	쓰기 거부감
학습자A		○	○
		쓰기 능력 부족 인지	쓰기의 복잡성
학습자B	○	○	○
	한국어능력 전반에 대한 자신감 부족	생각 표현에 대한 두려움	쓰기 흥미 부족
학습자C	○		
	전반적인 쓰기능력에 대한 자신감 부족		
학습자D		○	
		제한적인 상황에서의 불안	
학습자E	○	○	○
	어휘 같은 표현 능력 관련 자신감 부족	언어 능력 자신감 부족 및 생각 표현에 대한 두려움	쓰기 오류 가시성
학습자F	○		○
	문법에 대한 자신감 부족		쓰기 경험 부족

‘쓰기에 대한 자신감 부족’을 겪는 학습자들은 대부분 자신의 쓰기 능력 혹은 한국어 능력 자체에 확신이 없었으며 그것은 내용 생성이나 문법과 같은 표현 능력 부족에서 기인한 것이 대부분이었다.

‘타인의 평가에 대한 두려움’을 겪는 학습자도 적지 않았는데, 이는 대부분 자신의 생각을 표현하는 것을 어색하고, 잘 하지 못할 것이라고 생각하는 것으로부터 출발하고 있음을 알 수 있었다.

쓰기 자체를 회피하고자 하는 학습자들은 쓰기 자체의 특징으로 인해 회피하려고 하거나, 평소에 잘 접하지 못한다는 등의 이유로 쓰기에 대해 거부

감을 느끼고 있었다.

인터뷰를 통해 분석한 쓰기불안 요인을 종합하였을 때, 가장 눈에 띄는 점은 학문목적 한국어학습자들의 쓰기에 대한 ‘자신감 부족’을 느끼는 가장 큰 이유는 쓰기에 대한 ‘내용 생성에 대한 걱정’과 문법 및 어휘와 같은 ‘언어적 표현오류에 대한 걱정’으로부터 출발하고 있었다는 것이다. 또한 ‘부정적 평가에 대한 두려움’을 느끼는 학습자들은 언어 능력에 대한 걱정뿐만 아니라, 쓰기 자체를 낯선 것으로 생각하고 자신의 생각을 한국어로 표현하는 것에 대하여 상당히 자신감 없는 태도를 지니고 있음을 확인하였다. 이는 2장의 ‘쓰기불안 요인’에서 설정한 요인과 연관되는 부분이다.

글쓰기 전반에 걸쳐 확신 없는 태도, 즉 자신감 부족과 부정적인 평가에 두려움은 대부분 ‘문법’과 같은 표현이 정확하지 않을 것이라는 걱정, 또는 자신의 생각을 글로 잘 전달하지 못할 것을 염려하는 것과 같은 이유가 대부분이었다. 이는 한국어 학습자들이 글쓰기를 수행할 때, 표현 경험 부족 및 쓰기 지식의 부족이 쓰기불안의 요인을 생성하고 있음을 반증한다.

그러나 ‘쓰기 거부감’요인에 대한 응답은 위의 다른 요인과는 그 양상이 다른 것을 알 수 있었다. 쓰기를 좋아하지 않는다고 응답한 학습자마다 쓰기를 회피하고자 하는 태도는 공통적으로 보였으나, 그 근본적인 이유는 조금씩 달랐기 때문이다. ‘쓰기에 대한 경험 부족’, ‘쓰기 의욕의 부재’ 등 다양한 원인으로 학습자들은 쓰기를 거부하고 회피한다고 하였다. 즉, 학습자들은 ‘쓰기’자체에 흥미를 느끼지 못하고 있었고 ‘글을 써야 하는 이유’를 찾지 못하고 있었다. 이것을 2장에서 ‘쓰기 동기의 부족’을 원인으로 본 것과 연관시킬 수 있다.

학습자가 쓰기를 회피하는 두 번째 이유는 ‘쓰기에 대한 소극적인 태도’였다. ‘쓰기 오류의 가시성’, ‘쓰기 구조의 복잡성’, ‘쓰기 자체의 어려움’ 등의 이유로 학습자는 쓰기를 싫어한다고 응답하였다. 이는 쓰기 자체의 특성으로부터 부정적인 인식이 고착되어, 쓰기 자체에 소극적인 태도를 갖게 된 것이다. 학습자의 ‘쓰기 거부감’요인을 해결하기 위해서는 쓰기에 대한 적극적인 태도를 갖게 해 주는 것 또한 필요할 것이다.

쓰기불안 요인별 인터뷰 분석을 종합한 결과, 대부분의 학습자들이 자신의

글쓰기에 확신을 갖지 못하고 있었고, 그 부분이 쓰기불안 요소들과 밀접하게 연관되어 있었다. 또한 흥미로운 점은 학습자가 생각하는 자신의 쓰기 능력, 혹은 쓰기에서 어렵다고 인지하는 부분들과 정의적인 불안 요인들이 개별적으로 존재하는 것이 아니라 영향관계 안에 존재한다는 것이다. 그러므로 쓰기불안을 해결하기 위해 학습자가 인지하는 내용 및 표현의 어려움과 쓰기불안 요인이 서로 영향을 미친다는 것을 고려하여 활동을 제안해야 할 것이다.

3.2.2 말하기에 대한 태도 및 쓰기 요구 분석

인터뷰의 목적은 쓰기불안 양상을 확인하는 것뿐만 아니라 학습자가 말하기와 쓰기를 대하는 태도 및 생각을 파악하기 위함이었다. 그러므로 이 장에서는 인터뷰 내용을 통해 학습자가 말하기에 대하여 어떤 생각을 가지고 있는지 분석해보았다. 먼저 학습자가 말하기에 대해 가지고 있는 생각 및 태도와 말하기로 도움을 받은 경험에 대한 분석을 실시하여 학습자의 쓰기불안 해소를 위한 말하기 활동을 구상하고자 한다.

[표 3-7] 학습자의 말하기 태도에 대한 인터뷰 내용

학습자A	학습자 : 쓸 때 계속 생각하면서 써야 하잖아요.. 연구자 : 그렇죠. 학습자 : 솔직히 말할 때는.. 생각나는대로 말해도 되고 구조? 없어도 상대방이 이해는 돼요. 근데 쓰는 작업은 그렇지 않잖아요.
학습자E	학습자 : 글쓰기 보다는 말하기가 더 좋을 것 같아요. 연구자 : 왜 말하기가 더 좋아요? 학습자 : 말하기는 그..대화할 때는 틀려도 괜찮고 글쓰기는 글자 다 나오잖아요. 오류 같은 거 보는 거 부끄러워요

쓰기를 좋아하느냐에 대한 질문에 쓰기가 싫은 이유를 이야기 하면서 두 학습자 모두 말하기에 대한 생각을 은연중에 나타냈다. 두 명의 학습자는 공통적으로 쓰기와 달리 말하기가 수행 시에 형식으로부터 자유롭다는 점에서 부담을 느끼지 않음을 밝혔다. 또한 학습자A와 자신의 생각을 보다 더 쉽게 표현할 수 있다는 점을, 학습자B는 말하기를 할 때는 오류를 범해도 괜찮다

는 점을 쓰기보다 말하기가 더 편한 이유라고 언급하였다.

말하기의 특징 중 하나는 발화를 수행하는 동안 머뭇거리거나 주저하고, 발화를 수정하는 것이 가능하다는 것이다. 쓰기불안의 주된 요인 중 하나인 부정적 평가에 대한 두려움은 자신의 쓰기 결과물이 타인에게 읽히거나 평가당하는 것을 싫어하거나 피하고 싶은 마음을 포함하는 요인이다. 이것은 쓰기의 결과물이 눈에 보이는 것이고, 수정하기 까다롭다는 점에서 비롯되는데, 눈에 보이지 않는 말하기를 통해 학습자들이 먼저 쓰기에 사용할 내용 및 표현들을 점검한다면, 평가에 대한 부담감을 줄일 수 있을 것이며 자신감 또한 향상될 수 있을 것이다.

[표 3-8] 타인과의 말하기 경험에 대한 인터뷰 내용

학습자C	학습자 : 수업들을 때, 일본친구들이랑 ..일본에 없는 문법이나 잘 쓰지 않는 문법이기 때문에 어떻게 써야할지..같이 이야기 나누면서 하거나 어려운 문법이나 글쓰기 있을 때는 간단하게 하자 이렇게.. 연구자 : 문법은 이렇게 쓰면 된다 이런것들에 대해서도 했어요? 학습자 : 얘기 나누면서 이거 맞나..하고.. 맞는건지는 잘 모르겠지만 이해하고 있어요. 연구자 : 그런 점들이 글쓰기에 있어서 도움이 된 것 같아요? 학습자 : 네. 연구자 : 어떤 부분이 가장 도움이 많이 됐어요? 학습자 : 제가 생각하지 않았던 부분을 친구들이 알려주니까 아..그렇게 쓸 수도 있겠다 그런 생각도 할 수 있다 그렇게 느꼈던 것 같아요. (중략) 학습자 : 네..일단 선생님한테 물어보고...그리고 한국 친구들에게도 물어보고.. 그랬어요. 연구자 : 그럼 자신감이 생겨요? 학습자 : 네 자신감이 생겨요.
학습자D	학습자 : 좀 힘들어요. 그런데 제가 사람 있으면 집중 못 해요. 그런데 제가 쓰기 한 후에 다른 친구 얘기 했어요. 한국 친구 다시 얘기 했어요. 이렇게 하면 되는지 물어봤어요. (중략) 학습자 : 네. 우리 사장님 너무 좋은 사람이에요. 그래서 제가 공부할 때, 이해 못하면 사장님이 많이 도와줬어요. 연구자 : 그게 쓰기 할 때 도움이 됐어요? 학습자 : 네 부담이 줄어졌어요.

	연구자 : 어떤 부분이 가장 도움이 됐어요? 학습자 : 문법? 문장 의미? 제가 베트남 사람이라 문장 달라요. 한국어 동사 마지막에 있어요. 베트남은 마지막 아니에요. 그래서 제가 좀 복잡하다고 생각해요. 연구자 : 그게 사장님이 말한걸로 도움 됐어요? 학습자 : 네. 베트남 단어 사전에 검색하면 한국어 두 개 세 개 있어요. 어떤 거 선택해야하는지 모르겠어요.
학습자E	연구자 : 대학원 와서 과제로는 얘기 해본 적 없어요? 학습자 : 있어요. 연구자 : 어떤 얘기 해봤어요? 학습자 : 어떻게 쓰는지 걱정되는거.. 수업시간이나 다른 사람의 발표문을 보면서 많이 배웠어요.

학습자들에게 다른 사람과 글쓰기에 대한 이야기를 나눈 경험이 있는지에 물었고, 그런 경험이 없다고 응답한 학습자를 제외하고, 직접적으로 도움을 받았다고 응답한 학습자는 세 명이었다.

먼저 학습자C는 자신이 떠올리지 못했던 부분에 대한 도움을 받았다고 응답하였다. 앞서 학습자별 쓰기불안 요인을 분석했을 때, 이 학습자는 자신감 부족 양상을 보였다. 문법과 같은 언어적인 부분에서 부담을 느껴 쓰기에 대한 확신이 없던 학습자C는 다른 동료 학습자와 이야기를 나누면서 심리적 부담을 덜었을 뿐만 아니라 사고를 더 확장시켜 나갔음을 밝혔다.

학습자D는 앞에서 부정적 평가에 대한 두려움 요인에 해당하였다. 이 학습자는 시간제한이 있는 시험 상황이나, 타인이 함께 있는 상황에 부담감을 느낀다고 하였다. 이 학습자는 인터뷰를 하면서, 계속 시간이 여유로운 상황을 강조하였는데, 이는 학습자가 글을 쓸 때 심적 부담감이 없어야한다는 것을 의미했다. 그리고 여유로운 상황 속에서 타인과의 소통을 통해 많은 도움을 받았다고 응답하였는데, 문장 구조나 어휘에 관련한 것이었다. 뿐만 아니라 쓰기를 수행함에 있어 부담이 많이 줄어들었다고 언급하였다. 이는 다른 학습자와 마찬가지로 언어적인 부담으로부터 오는 불안이 쓰기 전 타인과의 말하기를 수행함으로써 해결되었음을 알 수 있다.

학습자E는 자신감 요인, 평가 요인, 그리고 쓰기 거부감 요인에 모든 해당 사항을 갖고 있던 학습자이다. 이 학습자가 쓰기에 대해 자신감이 없는 이유

와 타인이 자신의 글을 읽는 것을 신경 쓰는 이유는 표현 오류에 대한 걱정이나 글로 표현하는 것에 대해 익숙하지 않기 때문이었는데, 다른 학습자 혹은 친구와의 말하기를 통해 글쓰기에 대한 도움을 많이 받았다고 응답하였다.

분석 결과, 쓰기 전에 다른 사람과의 소통을 해본 적이 있다고 응답한 학습자 모두 쓰기를 수행하는데 있어 많은 도움을 받았다고 인식하고 있었다. 특히 중요한 사실은 학습자들 모두 완성된 결과물을 일방향적인 피드백으로 고쳐 쓴 뒤 도움을 받은 것이 아니라, 쓰기 전 과정으로 상대와 자신의 쌍방향적인 소통을 수행하였다는 점이다. 이는 쓰기 전 말하기가 학습자의 쓰기에 많은 영향을 줄 수 있고, 학습자의 다양한 쓰기불안을 해결하는 데 도움이 될 것임을 유추할 수 있다. 그리고 한국어로 쓰기를 하는 데 심적으로 많은 부담을 느끼는 학습자들에게 편안한 환경을 제공할 수 있을 것으로 생각된다.

지금까지 학문목적 한국어 학습자가 실제로 갖고 있는 ‘말하기에 대한 태도’와 글쓰기를 위해 ‘타인과 말하기를 한 경험’에 대한 인터뷰를 분석해 보았다. 그 결과, 학습자들은 쓰기 보다는 말하기를 할 때, 심리적 부담감을 덜 느끼는 것을 알 수 있었는데, 이것은 말하기가 쓰기에 비해 형식으로부터 자유롭기 때문에 상대적으로 평가로부터 자유롭다는 특징이 있기 때문이다. 그래서 쓰기와 연계한 말하기가 평가에 대한 두려움과 자신감 부족 요인을 모두 해결해 줄 수 있을 것이라고 보았다. 또한 다른 사람과의 쓰기 전 말하기를 수행했던 경험이 있는 학습자들은 그것을 통해 쓰기에 많은 도움을 얻을 수 있었다고 응답하였고, 쓰기와 연계한 말하기 활동이 학습자의 쓰기 수행에 도움이 된다는 점을 확인하였다.

쓰기불안의 주된 요인인 ‘자신감 부족’과 ‘부정적 평가에 대한 두려움’요인은 전술한 것처럼 학습자의 ‘내용 생성에 대한 불안’, ‘표현 오류에 대한 걱정’과 밀접한 연관이 있음을 확인하였다. 그러므로 근본적인 불안의 원인을 해결하기 위해서 학습자에게 내용 생성과 언어적인 영역을 돕고, 학습자의 심리적 부담을 줄일 수 있는 학습 환경이 있어야 한다. 즉, 쓰기 지식²⁸⁾을 활성화 시켜주고 학습자의 동기를 유발시켜 쓰기에 대한 거부감을 줄이는 전략이 필요한 것이다.

28) 장미정(2016:11)에서는 학문목적 한국어의 쓰기 지식을 ‘대학 및 대학원에서 학업을 수행하며 부과되는 보고서, 비평문 등을 쓰게 될 때 필요한 지식’이라고 언급하였다.

장미정(2016)에서는 지금까지 ‘쓰기 지식’에 관련한 연구들을 종합하여, 학문목적 쓰기 지식 범주를 ‘과제 지식’, ‘내용 지식’, ‘맥락 지식’, ‘언어 지식’, ‘과정 지식’으로 설정하였다.²⁹⁾ 본 연구에서 주목한 부분은 ‘내용 지식’과 ‘언어 지식’이다. 쓰기불안의 요인을 해결하기 위한 목적도 있으며, 학습자들의 요구사항 또한 ‘내용·언어 지식’에 관련한 부분이 상당한 수준으로 포함되어 있었기 때문이다.

다음 [표 3-9]는 학습자들이 글쓰기에서 도움을 받고 싶은 부분에 대한 인터뷰 내용이다.

[표 3-9] 글쓰기에서 도움을 받고 싶은 영역에 대한 인터뷰 내용

학습자A	학습자 : 있죠. 많이 있는데 누구한테 도움을 받아야 될지 모르는 거죠. 연구자 : 아 누구한테 도움을 받아야할지 모르겠어서? 학습자 : 사실 제일 어려운 게 내용이잖아요. 구성이나 그런 거 다 내용이잖아요. 내용에 대해 누가 도와주면은 좋은데 그런 사람을 어디서 찾을 수 있는지 모르죠.
학습자B	학습자 : 저도 논문 쓰는데..어떤 내용이 논문에 들어가는지 몰라서 그런 부분을 도움 받고 싶어요.
학습자C	학습자 : 아..내용..순서나 그런거나 아까 말했던 본론? 이런 거에 대해서 내용 관련된 거 도움 받고 싶어요..
학습자D	학습자 : 쓰기 잘 못하면 ..다른 사람 얘기 안하면 좀 답답해요. 다른 친구들이랑 같이 쓰면..같이 토론하고 질문하고.. 그러면 좋겠다 생각해요. 근데 가끔 그래요.
학습자E	학습자 : 글쓰기 끝나고 제 발표문이나 과제 같은 거 보면서 오류를

29) 장미정(2016:33) ‘학문목적 한국어 쓰기 지식 범주’

과제 지식	
내용 지식	기존 내용 지식 상호 텍스트적 내용 지식 지식 통합 내용 지식
맥락 지식	사회 문화적 맥락 지식 독자 맥락 지식 텍스트 맥락 지식
언어 지식	
과정 지식	

	지적하고 도움 받는 거 .. 그런 거에 대해 해보고 싶었어요.
학습자F	학습자 : 제가 메모나 일기장 쓰고 옆에 사람이 고쳐주고 그러면은.. 글쓰기 능력이 나아질 수 있을 거라고 생각해요.

학습자A, 학습자B, 학습자C는 다른 사람에게 도움을 요청할 수 있는 기회가 있다면 글의 내용에 관련한 도움을 받고 싶다고 응답하였다. 학습자D 또한 구체적으로 어떤 부분을 도움 받고 싶다고 응답하지는 않았지만 토론이나 질문을 나눴으면 좋겠다고 응답한 것을 미루어 짐작하였을 때 내용적인 측면에 도움을 원한다는 것을 알 수 있다. 이것은 학문목적 학습자의 특성상 학습자의 의견을 논리적으로 전달해야하는 경우가 많은 점을 반영하는 답변이라고 추측할 수 있다.

학습자E와 학습자F는 모두 문법과 같은 언어적인 영역에 대한 도움을 원하고 있었다. 특히 이 둘은 인터뷰 내내 쓰기에서 어휘나 문법과 같은 부분에 많은 신경을 쓰고 있는 것으로 보였는데, 그러한 생각들이 이 답변에 반영된 것이다.

이렇게, 학습자들이 쓰기에 대한 자신감이 부족하고, 평가에 대해 지나치게 신경 쓰는 것이 쓰기 내용 생성 및 언어 능력에 대한 걱정에서 비롯되었을 뿐만 아니라, 한국어로 생각을 표현하는 것에 대한 어려움을 느끼기 때문이었다. 그리고 실제 학습자들이 쓰기에 관련하여 요구하는 부분도 ‘내용 및 구성’ 과 ‘표현’이었으며, 이를 위해 타인과 함께 소통하고자 하는 생각을 갖고 있음을 알 수 있었다. 그러므로 학습자들이 ‘내용지식’, ‘언어 지식’을 향상시키는 방안을 고려해야 할 필요가 있다. 이를 통해, 학습자들은 자신의 생각을 표현하는 것에 대한 걱정도 함께 해결할 수 있을 것이다.

[표 3-10] 학습자들이 선호하는 쓰기 전략

학습자A	예문을 주는 게 중요하죠. 이런식으로 저런식으로 써라 제시하는 게 제일 쉽죠. 자기가 생각나는 대로 쓰는 게 어렵고...
학습자B	자기 모르는 부분을 다른 사람 글을 보면 많이 보면..많이 배울 수 있을 것 같아요.
학습자C	자세하게 쓰는거... 무엇무엇이 좋아한다..이렇게 끝나고 자세하기 설명하기가 어려워요. 그런 거 해 보고 싶어요.
학습자D	요약했어요. 어떤 것 써야 해요. 다음에 어떤 것 써야 해요 그렇게 요약한 후에 보면 잘 쓸 수 있어요.
학습자E	예시문 같은 거..보면서 쓰면 좋을 것 같아요
학습자F	제가 최대한 정확히 쓰고 나서 봐달라고 하고..어느 정도 좀 나은 거 같아요.

위의 [표 3-10]은 학습자들이 ‘힘들고 어려움을 겪었던 글쓰기를 다시 할 수 있다면, 어떤 방식을 사용하고 싶은가’라는 질문에 대한 응답이다. 그리고 학습자 6명 모두 다양한 쓰기 전략을 사용하고자하는 것을 알 수 있었다. 인터뷰 내용을 종합하였을 때, 학습자들이 글쓰기를 할 때, 사용하고 싶은 전략은 총 ‘예문 참고하기’, ‘다른 표현으로 바꾸기’, ‘요약하기’, ‘피드백 받기’로 총 네 가지였다.

먼저 학습자A와 학습자E는 쓰기 전에 예문에 대한 중요성을 언급하였다. 자신의 생각을 한국어로 표현하는 것에 어려움을 느낀 학습자들이 주어진 ‘모범답안’을 참고하고자 하는 것을 알 수 있다. 학습자B의 답변도 이와 같은 맥락에서 파악할 수 있다. 타인의 글을 보면서 자신이 미처 알지 못했던 부분을 배울 수 있을 것 같다고 언급한 것은 쓰기 지식을 활성화하고자 하는 전략으로 볼 수 있다. 특히 학습자A와 B는 쓰기에서 도움 받고 싶은 점을 모두 ‘내용’의 측면이라고 언급하였던 것을 미루어 보았을 때, 예문을 보면서 ‘내용’ 지식을 습득할 수 있을 것이라 기대하고 있다는 것으로 파악할 수 있다. 그리고 내용 생성을 위한 예시문을 기대하는 것은 다양한 아이디어나 생각을 수집하고자 하는 것이다. 이러한 점을 4장에서 제시할 말하기 활동에 활용할 수

있다.

학습자C는 쓰기를 할 때, 추상적인 표현이 아닌 구체적인 표현으로 글을 쓰고 싶어하고 있었으며, 이를 위해 자세하게 자신의 생각을 표현하기 위한 쓰기 전략을 사용하겠다고 응답하였다. 이는 ‘언어 지식’과 연관이 있다고 보았다. 같은 문장을 다른 어휘와 문법을 사용하여 더 구체적으로 표현하기[✓] 위한 것이기 때문이다.

학습자D는 ‘요약하기’전략을 사용하고 싶다고 응답하였다. 먼저 글의 내용과 구성을 간략하게 요약한 뒤에 글을 쓰면 힘들지 않게 글을 쓸 수 있을 것이라고 생각하고 있음을 알 수 있었다. 즉, 머릿속에 떠오른 생각을 미리 정리하고 쓰기를 수행하고자 하는 것인데, 말하기는 직·간접적으로 학습자의 생각을 정리하고, 그것을 다시 재구성하는 것을 도울 수 있다.

학습자F는 자신이 먼저 쓴 글에 대한 피드백 받는 전략을 사용하고 싶다고 응답하였다. 이 학습자는 일관성 있게 다른 외국인 학습자와의 상호 피드백보다는 원어민 화자에게 피드백 받는 것이 더 낫다고 응답하였는데, 자신보다 언어적 능력이 뛰어난 타인에게 글을 보여주어 피드백을 받으면 더 좋은 글을 쓸 수 있을 것이라 생각하고 있었고, 이것은 문법과 같은 표현적인 부분을 중요시 여기는 학습자의 특성과 연관시켜 볼 수 있었다.

인터뷰의 내용을 ‘쓰기불안’의 요인과 ‘말하기에 대한 태도 및 쓰기 요구’로 나누어 분석하였다. 그 결과 ‘자신감 부족’은 쓰기 표현 오류 및 내용 생성에 대한 걱정이 가장 큰 이유였으며, ‘부정적 평가에 대한 두려움’요인은 학습자의 언어적 능력에 대한 확신 부족과 미숙한 생각 표현 능력이 가장 큰 부분을 차지하였다. 또한 ‘쓰기 거부감’요인은 학습자의 전반적인 동기 부족 및 쓰기에 대한 소극적 태도가 주요 이유였다. 그러므로 한국어 학습자의 ‘쓰기불안’을 해결하기 위해서는 학습자가 쓰기 내용 생성 및 표현 오류에 대한 부담을 감소시키고, 학습자의 동기를 생성시킬 수 있는 방안이 마련되어야 함을 알았다.

‘말하기에 대한 태도’를 살펴보았을 때, 쓰기보다 말하기를 좀 더 선호하며, 그 이유가 말하기는 형식에 대한 제약이 상대적으로 적다는 점을 꼽았다.

또한 기록이 남지 않는다는 점에서 학습자의 평가에 대한 불안을 해결할 수 있을 것이라고 보았다. 학습자들은 쓰기에서 가장 힘든 부분을 각각 ‘내용 생성’에 관련한 것과 ‘표현 지식’에 관한 것으로 꼽았으며, 쓰기 전에 사용하고 싶은 전략을 다양하게 선택하였다. 앞에서 쓰기불안 요인별 분석과 학습자의 요구를 종합하여 ‘자신감 부족’과 ‘부정적 평가에 대한 두려움’을 해결하기 위해, ‘내용지식’, ‘언어 지식’에 도움이 되는 전략을 제안하고자 한다. 또한 또 다른 쓰기불안 요인인 ‘쓰기 거부감’ 해결을 위해 학습자의 쓰기 동기를 유발하고 쓰기에 대한 적극적인 태도를 갖게 할 수 있는 활동을 4장에서 제안하고자 한다.

IV. 말하기 활동 설계와 수행 방안

이 장에서는 3장에서 정리한 쓰기불안 요인과 학습자의 쓰기 요구 사항을 반영하여 글쓰기 과정에서 사용할 수 있는 말하기 활동을 설계하고 수행 방안을 제시하고자 한다. 이를 위해, 학문목적 한국어 학습자의 쓰기불안 해소를 위한 말하기 전략을 크게 ‘내용 지식 생성을 위한 말하기 활동’, ‘언어 지식 생성을 위한 말하기 활동’, ‘쓰기에 대한 적극적 태도 및 동기 유발을 위한 말하기 활동’으로 나누어 제시할 것이다.

4.1 쓰기불안 해소를 위한 말하기 활동 설계

본 장에서는 학문목적 한국어 학습자의 쓰기불안을 해소할 수 있는 말하기 활동을 ‘내용지식 생성, 언어지식 생성, 적극적 태도 및 동기유발’로 나누어 제안할 것이다. 본고에서 제안하는 구체적인 활동들은 크게 ‘의견 공유하기’, ‘마인드맵 그리기’, 그리고 ‘동료 피드백’으로 총 세 가지이다. 이 장에서 제안하는 세 가지의 말하기 활동들은 2장에서 언급했던 ‘인지전략’과 ‘사회정의 전략’을 결합하여 구체화한 활동이다. 이 세 가지의 말하기 활동이 쓰기와 연계하여 이루어짐으로써 한국어 학습자의 쓰기불안을 해결하고 적극적인 쓰기 태도를 형성시키는데 도움을 줄 수 있을 것이다.

4.1.1. 내용 지식 생성을 위한 말하기 활동

쓰기의 내용 지식에는 ‘기존 지식’, ‘상호 텍스트적 지식’, ‘지식 통합 지식’이 있다. ‘기존 지식’은 필자가 기존에 알고 있던 지식이며, ‘상호 텍스트적 지식’은 필자가 다양한 방법으로 새로 수집한 지식이다. ‘지식 통합 지식’은 각각의 지식간의 통합에 관련한 지식이다. 최은지(2009)에서는 이러한 쓰기의 ‘내용 지식’을 아래와 같이 정리하였다.

[표 4-1] 쓰기 내용 지식의 구성 (최은지, 2009:49)³⁰⁾

쓰기 내용 지식	기존 지식	글의 주제에 대해 필자가 알고 있던 지식
	상호 텍스트적 지식	필자가 기존 지식을 바탕으로 하여 자료수집, 독서, 토론 등을 통해 새롭게 알게 된 지식
	지식 통합 지식	기존 지식과 상호 텍스트적 지식 간 혹은 상호 텍스트적 지식들 간의 연계와 통합에 관한 지식

학문목적 한국어 학습자의 ‘쓰기 내용 지식’향상을 위해서는 위와 같은 지식들을 고려한 활동이 단계적으로 필요할 것이다. 김정숙(2009)에서는 구두 상호활동을 통해 텍스트에서의 자료수집만으로는 얻지 못했던 정보를 얻을 수 있으며, 타인의 자료 해석 및 추론 과정을 통해 내용지식을 구축할 수 있다고 하였다. 그러므로 ‘상호 텍스트적 지식’과 ‘지식 통합 지식’을 위하여 동료 학습자와 함께 상호작용할 수 있는 양방향 의견 교환 활동을 제시하고자 한다. 학습자는 이 활동을 통하여 자신이 쓰고자 한 ‘기존 지식’에서 새로 알게 된 지식까지 확장시킬 수 있을 것이다. 또한 함께 대화하고 의견을 교환하면서 쓰기의 ‘내용’을 어떻게 기술해나갈 것인가에 대한 걱정을 해결할 수 있으며 스스로의 글쓰기에 대한 자신감을 만들어 나갈 수 있다.

본 연구에서 제안하는 의견 공유하기는 단순히 토론활동을 의미하는 것은 아니다. 토론은 학습자들이 필수적으로 자신의 의견을 제안해야하는 과정이며, 논리적인 근거를 토대로 상대방을 설득해야하므로 한국어 구사가 자연스럽지 못한 학습자에게 또 다른 과제 혹은 평가로 느껴질 수 있기 때문이다. 그러므로 본고에서 제안하는 활동은 토론과 토의 같은 형식적인 상황을 전제하는 활동이 아니라 자연스럽게 편안한 환경에서 이루어지는 활동을 의미한다.

30) 장미정, 전게서, p.38.

4.1.2 언어 지식 생성을 위한 말하기 활동

장미정(2016)에서는 언어지식을 과제 완성에 필요한 문법 및 어휘 등 언어체계에 대한 지식이라고 하였다. 학문목적 한국어 학습자가 글쓰기를 수행할 때, 가장 어려워하는 부분은 내용을 생성하는 것뿐만 아니라 문법 및 어휘와 같은 언어 지식에 관련한 것임을 3장의 인터뷰를 통해 확인하였다. 그러므로 학습자의 쓰기 언어 지식 함양에 도움이 되는 활동을 마련하는 것이 쓰기 불안 해소에 영향을 미칠 것이라고 보았다. 본고에서는 학문목적 한국어 학습자의 언어 지식 향상을 위해, 마인드맵을 활용한 말하기 활동을 제안하고자 한다.

‘마인드맵(Mind map)’은 ‘생각의 지도’라는 의미로 무순서 다차원적인 특성을 가진 사람의 생각을 종이 한 가운데에 이미지로 표현하고, 가지를 쳐서 핵심어, 이미지, 기호, 심벌 등을 방사형으로 펼침으로써 사고력, 창의력 및 기억력을 높이는 두뇌 개발 기법 및 두뇌 사용 기법이다.³¹⁾ 즉, 마인드맵을 그리는 주체가 사고를 끊임없이 확장하며 더 많은 생각들을 도출해나가는 활동인 것이다.

한국어 학습자들이 쓰기를 할 때, 적절한 상황에서 사용할 수 있는 표현을 모르거나, 떠올리지 못하여 반복적으로 같은 문법 및 어휘만 사용한다고 언급하였다. 이는 학습자의 쓰기 자신감 하락과 평가에 대한 불안에 큰 영향을 미치는 것으로 보였다. 그러므로 학습자들이 쓰기 맥락에 맞는 적절한 표현들을 떠올리게 하는 활동이 필요하다. 마인드맵 규칙은 두뇌의 사용을 극대화하도록 고안된 것으로, 전형적인 노트보다 더 자유로운 사고를 가능하게 한다. 이때, 마인드맵을 그리는 것을 혼자 수행하는 것이 아니라, 타인과 함께 의사소통하며 활용할 때, 사고를 더욱 확장하게 될 것이며, 언어적 지식의 상당 부분을 강화시킬 수 있을 것이다.

31) 신은주. (2014). “마인드맵을 활용한 한국어 쓰기 방법 교육 연구”. 건국대학교 대학원 석사학위논문: p.11.

4.1.3 쓰기에 대한 적극적 태도 및 동기 유발을 위한 말하기 활동

3장에서 학문목적 한국어 학습자가 쓰기에 대하여 거부감을 느끼는 것은 쓰기에 대한 소극적 태도와, 스스로의 동기가 없기 때문이라고 언급한 바 있다. 그러므로 학습자들에게 쓰기가 귀찮고 재미없는 것이 아님을 느끼게 해주어야 하며, 스스로 쓰기에 흥미를 가지고 성취감을 느낄 수 있는 활동을 수행할 수 있도록 해야 한다. 그러므로 본 연구에서는 학습자가 쓰기에 대해 긍정적으로 인식하고, 쓰기 동기를 가질 수 있도록 ‘동료 피드백’을 제안하고자 한다. 동료 피드백 활동은 학습자가 자신의 학습에 적극적으로 참여할 수 있게 하며 다양한 실제적 독자로부터 피드백을 받을 수 있게 한다.³²⁾ 또한 동료 피드백을 통해 자신이 스스로 작문을 수정할 수 있게 되며 쓰기에 대한 두려움도 감소하게 된다.

김경령(2016)에서는 학습자가 쓰기 과정에 사용하는 전략 중 피드백 제공이 쓰기불안 정도에 유의미한 변화를 이끌어냈다고 언급하였다. 피드백 효과에 관련한 한국어 교육 연구에 대해 분석한 백재파(2016)에서도 동료 피드백이 교사 피드백보다 쓰기 교육에 미치는 효과가 크다고 하였다. 이 때, 학습자간에 이루어지는 피드백은 모두 ‘구어’로 이루어진다. 학습자들은 서면 피드백보다 면담으로 진행되는 피드백에서 더 긍정적인 효과를 보았다는 연구가 존재한다.³³⁾ 또한 본 연구에서도 인터뷰를 통해 일부 학습자들은 말하기를 쓰기보다 더 편하게 생각하기도 한다는 것을 밝혔으며 그 이유는 말하기는 쓰기와 달리 형태나 형식에 구애받지 않으며 기록되지 않는 특성으로 인한 것임을 알 수 있었다. 단순히 글의 계획을 보여주고 그것을 상대방이 문자언어를 사용하여 평가한다면 상대의 생각을 정확하게 파악하기 어려울 뿐만 아니라 평가가 딱딱하게 느껴져 본격적인 쓰기를 수행하기도 전에 자신감이 하락할 수 있다. 그러나 대화를 통한 피드백은 상대의 순간적인 반응을 바로 알 수 있으며, 더 풍부하고 자연스러운 반응을 확인할 수 있다. 그러므로 자칫 또 다른 불안을 야기할 수 있는 평가를 ‘대화’를 통해 수행한다면 학습자의

32) 최연희 외(2009), 『영어쓰기 교육론 원리와 적용』. 서울:한국문화사. p.277

33) 백재파(2016)에서는 간접 피드백 보다는 직접 피드백이, 서면 피드백보다는 면담 피드백이 쓰기 교육에 있어서 더 효과적임을 밝혔다.

부담감도 감소할 것이고 더 편안한 분위기를 형성할 수 있게 될 것이다. 그리고 학습자들은 타인의 글을 읽고 피드백하면서 또 평가 받으면서 더 능동적인 태도를 확립할 수 있다. 단순히 수동적인 입장에서 머무르는 것이 아닌 ‘함께’ 협력하는 과정 속에서 학습의 주체가 될 수 있다. 이는 쓰기를 단순히 재미없으며, 귀찮다고 생각하는 태도에서 벗어나게 하며, 글쓰기를 흥미롭게 만드는 원동력이 될 수 있을 것이다. 이렇게 학습자가 쓰기에 대하여 타인과 소통할 수 있다면 학습자들은 쓰기를 ‘귀찮은 것’으로 인식하지 않을 것이며, 내적 동기가 활성화되어 쓰기에 대한 능동적인 태도를 지니게 될 것이다.

(1) 계획하기 단계의 피드백

학습자에게 쓰기 동기를 유발시킬 수 있는 활동은 글을 쓰는 과정에서도 필요하지만, 본격적인 쓰기 과제에 임하기 전부터 활성화시키는 것이 필요하다. 즉, 과제를 수행하기 전에 흥미를 먼저 유발시키는 것이 선행되어야 하고, 이는 학습자의 능동적인 태도로 이어질 수 있다. 본 연구에서 제안하는 계획하기 단계의 피드백 활동은 구체적인 쓰기의 구성이나 내용에 관련한 것은 아니며 쓰기 주제나 방향에 관련하여 ‘조언’ 정도의 활동이다.

(2) 다시쓰기 전 단계에서의 피드백

다시쓰기 전 단계는 다시 표현하자면 ‘초고 쓰기’ 직후의 단계가 될 수 있다. 학습자가 글쓰기 과정에서 지루함을 느끼지 않고 끊임없는 동기를 생성시키기 위해서는 최종 결과물을 도출할 수 있을 때까지 학습자의 흥미를 지속적으로 유발시켜야 한다. 그러므로, 이미 한 번의 쓰기로 힘든 학습자를 위해 다시 쓰기 전 단계의 동료 피드백을 제안한다. 이 때의 피드백은 ‘계획하기 단계의 피드백’보다는 더 자세하며, 구체적으로 진행되어야 한다.

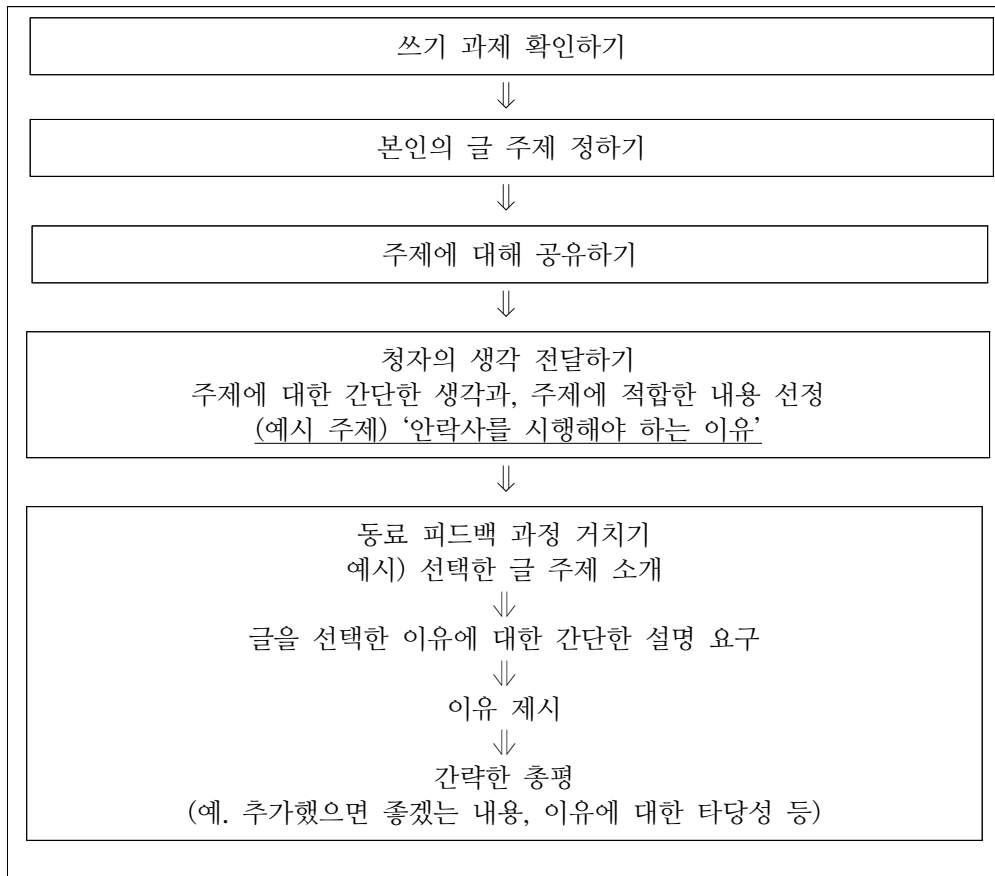
4.2 쓰기와 연계한 말하기 활동 수행 방안

지금까지 학문목적 한국어 학습자의 쓰기불안 해소를 위한 말하기 활동을 ‘내용·언어 지식 생성’, ‘쓰기에 대한 적극적 태도 및 동기 유발’을 위한 활동으로 나누어 제시하였다. 이를 바탕으로 과정 중심 쓰기 모형에 말하기 활동을 적용하여 구체적인 시행 방안을 제안하고자 한다. 본고에서 제시할 쓰기 주제는 ‘안락사에 대한 찬성 혹은 반대’이며, 구체적인 쓰기 과제는 ‘안락사에 대하여 찬성 혹은 반대의 입장을 선택한 뒤, 자신의 의견을 글로 논리적으로 전개하는 것’이다.

4.2.1 쓰기 계획과 동료 피드백 연계

〈쓰기 계획 상담하기〉

- 3-4명의 소규모 그룹으로 진행
- 형식적인 발표가 아닌, 편안한 대화형식으로 진행
- 발화자는 자신이 쓰고 싶은 주제와 그 주제를 선택한 이유에 대하여 이야기한다.
- 청자는 말하는 사람의 이야기를 잘 듣고, 그에 대한 의견을 제안한다.
- 이때 제안하는 의견은 구체적인 평가가 아닌 청자의 간략한 느낌정도로 제한한다.
- 발언권은 참여자 모두에게 동등하게 가져야 한다.
- 발언은 3분 이내로 짧고 간단하게 이야기한다.



이 단계의 궁극적인 목적은 학습자의 동기를 생성시키는 것이다. 즉, 학습자들이 쓰기 과제에 대한 흥미를 갖게 하고 쓰고 싶은 마음을 유발하는 것이 목적인 것이다. 학습자들은 본격적으로 쓰기 수행 과정을 거치기 전에, 다른 사람과의 상호작용을 통해 자신의 논리를 타인과 나누게 된다면 학습자들은 쓰기에 대한 목적의식을 갖고 내적 동기를 활성화시킬 수 있을 것이다. 또한 다른 사람의 주제에 관하여 듣고, 자신만의 생각을 전달하면서 스스로를 능동적인 학습의 주체로서 인식하게 될 것이다.

학습자들은 쓰기 계획 단계에서 자신이 쓸 주제와 글의 방향성에 대해 생각하게 된다. 이때, 학습자는 동료 학습자와 ‘상답’하듯이 자신의 생각을 나눌 수 있다. 이 단계에서는 구체적인 글의 개요를 설정하는 것이 아니라, 자신의 아이디어를 확인받고, 글에 필요한 내용을 간단히 이야기 하는 정도로 마무리

한다. 학습자들이 힘들어하는 것은 ‘무엇을 어떻게 쓸 것인가에’ 대한 것이었다. 자신이 쓸 글이 적절할지 그렇지 않을지의 여부를 동료 학습자와 함께 나눌 때, 학습자는 자신이 선택한 주제와 방향에 대한 타당성을 검증할 수 있으며 타인에게 미리 확인받고 쓰기를 수행하는 것이므로 그렇지 않았을 때보다 더 자신감 있는 태도로 쓰기를 수행할 수 있다.

4.2.2 의견 공유 활동과 글쓰기 연계

〈의견 공유하기〉

- 전 단계에서 정했던 서로의 주제에 대한 정보를 미리 수집한다.
- 순서대로 자신의 주제에 대하여 생각한 내용을 발연한다.
- 청자는 자신이 미리 준비한 내용을 제안한다.
- 추가해야 할 것과 제외해야 할 내용들을 서로 이야기 한다.

예시) 안락사를 반대하는 이유

-이 주제를 선택한 학습자가 알고 있는 지식 공유 ► ‘기존 지식’

안락사에 대하여 알고 있는 내용 말하기
(떠오르는 모든 사실, 내용, 모두 허용)
예. 생명의 소중함, 남용의 위험 등.

-청자들의 지식 공유 ► ‘상호 텍스트적 지식’

대화를 통하여 서로 알고 있는 지식 공유
예. 남용의 위험 ⇔ 자원의 낭비
의사의 죄책감 ⇔ 생명 경시

-제시된 의견들 중에서 서로 협의를 통해 추가하고, 삭제할 내용 선정
► ‘지식 통합 지식’

배경지식	새로 알게 된 내용	글에 필요한 내용
-내가 이미 알고 있던 지식을 쓴다. -주제에 대해 바로 떠오르는 지식만을 기술한다.	-다른 사람을 통해 알게 된 내용을 쓴다. -다른 학습자가 먼저 말한 내용이 자신이 이미 알고 있던 내용이라도 남을 통해 떠오른 것은 이 칸에 기술한다.	-배경지식과 새로 알게 된 내용 칸에 쓴 내용 중에서 글에 필요한 내용을 적는다.

이 단계에서는 학습자들이 이 전의 ‘계획하기’를 통해 정했던 주제를 가지고 쓰기 내용을 수집하고 공유한다. 먼저 학습자들은 전 단계를 통해 정한 자신의 주제, 그리고 동료 학습자의 주제에 관련한 내용을 수집한다. 그리고 활동이 시작되면 학습자들은 해당 주제를 선정한 학습자가 자신이 찾아온 내용을 공유한다. 대상 학습자의 발언이 끝나면 청자들이 순서대로 자신이 찾아온 내용을 공유한다. 모든 의견 제안이 끝나면 학습자들은 모아진 의견을 토대로 가장 필요한 내용과, 그렇지 않은 내용을 선별하는 과정을 시작한다. 또한, 더 추가할 내용을 공유해도 좋다. 이 단계에서 주의해야하는 것은 학습자들이 의견을 제안하는 것을 토론과 같이 꼭 발언해야 하는 것으로 인식하지 않는 것이다. ‘해야만 해서’ 의견을 나누는 것이 아니라 ‘주체적인 학습’을 위해 의견을 제안한다고 생각하게 해야 하며, 대화상황 같은 편안한 환경을 유지해야 한다. 그럴 때 학습자들은 충분히 내용에 대한 지식을 습득할 수 있고, 글을 쓸 때, 자신감을 회복할 수 있을 것이다.

4.2.3 대화를 통한 마인드맵 활동과 글쓰기 연계

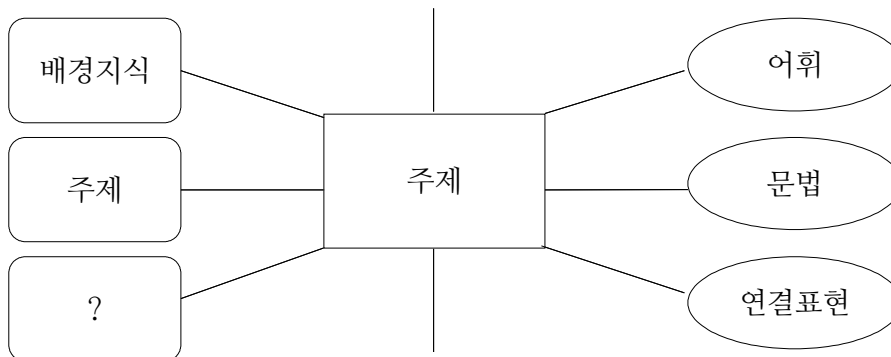
학습자들은 이 전의 단계를 통해 쓰기에 대한 방향을 잡고, 쓰기 내용에 대한 지식을 얻었다. 이 단계에서는 학습자의 문법 및 어휘와 같은 언어 지식에 도움이 되는 활동을 진행한다. 본고에서는 학습자의 문법 및 표현 보완을

동으로 ‘마인드맵’ 그리기를 시행한다. 학습자들은 마인드맵을 그리고, 가치를 추가할 때 마다 더 확장된 사고활동이 가능하게 된다. 이 때, 학습자들은 대화를 통해 떠오르는 표현들을 마인드맵에 채우는 것을 서로 도와줄 수 있으며, 몰랐던 표현을 습득하는 것도 가능하다.

이 때, 교사는 학습자들이 사고구술³⁴⁾이 가능하도록 지도한다. 자신이 떠오른 생각을 최대한 많이 말하기를 통해 전달하여, 더 큰 사고 확장이 가능하게 돕는 것이다. 말로 표현된 내용들은 모두 마인드맵에 적을 수 있게 해야 하며, 마인드맵에 형식이나, 비문 등은 신경쓰지 않고 최대한 사고과정에만 집중할 수 있도록 유도한다.

〈문법 및 표현 보완 활동〉

- 쓰기 주제를 중심으로 마인드맵을 그린다.
- 왼쪽 칸에는 내용에 관련한 생각들을 채운다.
- 오른쪽 칸에 왼쪽 칸에 적은 내용과 관련 있는 표현을 채운다.
- 자신이 생각한 어휘를 다른 학습자와 공유한다.



[그림 4-1] 언어 지식 생성을 위한 말하기 활동 예시 모형

34) 손혜진(2012)에서는 ‘사고 구술법(think-aloud method)’이란 인지심리학에서 인간의 내적 인지 작용을 관찰하기 위해 사용하는 방법 중 ‘구두 보고(verbal reports)’에 해당하는 방법으로, 어떤 행위를 하는 동시에 행위 중에 떠오른 생각을 모두 발화하게 만드는 방법이라고 하였다. 이 ‘사고 구술법’은 인간이 눈으로는 관찰할 수 없는 사고과정을 말로 표현하게 함으로써 비교적 많은 인지 과정을 알게 하는 것을 가능하게 한다. 이러한 이유로 ‘사고 구술’은 읽거나 쓰기의 인지 과정을 조사하는데 많이 사용된다.

먼저 학습자들에게 주제를 제시하거나, 학습자들이 선택한 주제를 중심으로 마인드맵 가지를 그릴 수 있게 제안한다. 그리고 가운데의 선을 중심으로 왼쪽에는 학습자들은 주제에 관련하여 알고 있던 배경지식이나, 주제에 관련한 내용들을 계속 적어 나간다. 이 때, 떠오르지 않는 생각은 다른 학습자들과의 교류를 통해 채워나갈 수 있게 한다. 왼쪽의 가지를 채운 후에 오른쪽에는 그에 해당하는 어휘 및 문법, 그리고 관용표현들을 적어나간다. 예를 들어 학습자의 배경지식을 통해 나온 아이디어에 맞는 어휘를 함께 소통해보고, 적절한 문법들이 떠오르는 대로 함께 공유한다. 이 때, 학습자들은 스스로 떠올리지 못한 표현들을 알아가게 될 것이고, 더 다양한 표현을 사용하게 되므로 본격적인 쓰기를 수행할 때, 자신감을 가질 수 있을 것으로 기대된다. 아래의 [그림 4-2]는 실제 학습자들이 그린 마인드맵을 나타낸 것이다.

오른쪽 여백에는 왼쪽에서 나온 키워드 및 의견들을 바탕으로, 글을 써내려 갈 때 사용할 수 있는 어휘나 문법 표현들을 채웠다. 주목할만한 점은 학습자들이 처음에 왼쪽 여백을 채울 때, 많은 시간이 소요되었던 것에 비해 오른쪽 여백은 이미 채워진 왼쪽 내용을 바탕으로 대화함으로써, 더 많은 의견을 제시하게 되었다는 것이다. 이미 공유되고, 구성된 내용이 학습자들의 사고과정을 더 촉진한 것으로 추측된다. 특히, 둘 이상의 학습자들이 대화를 통해 사고를 확장시키는 활동이기 때문에 서로 부족했던 부분들을 채워주는 모습을 볼 수 있었다.

[표 4-2] 마인드맵 활동을 통한 학습자들의 쓰기 지식 양상

	학습자1	학습자2
이미 알고 있던 내용 및 표현	①인위적이고 비인간적이다. ②생명에 대해 존중하지 않는 것이다. ③식물인간 가족들이 선택하는 것이다.	①안락사에 대한 쟁점이 많다. ②안락사는 인권을 무시한다. ③생명을 존중하지 않는다. ④인위적이고 모살한 것과 같다. ⑤의식이 없는 사람이나 동물은 자기 선택이 아니다. ⑥고통스러운 사람이 해방하는 방법
새로 알게 된 내용 및 표현	왼쪽) ①보통 자기 선택이라고 생각했는데, 식물인간에게도 사용할 수 있는 것을 알게 되었다.	왼쪽) ①안락사는 한국에서 사형 집행할 때, 많이 쓰지 않는다.
	오른쪽) 순리, 거스르다	오른쪽) ‘순리’, ‘거스르다’, ‘제도’, 절차’, ‘죄책감’
사용할 내용 및 표현	①가족들의 죄책감 ②의사의 스트레스 ③환자의 고통 및 절망 ④생명에 대한 경시 ⑤인간은 한번만 사는 것	왼쪽) ①생명을 존중한다. ②안락사는 비인간적이다. ③자신의 선택이 아니다. ④집행 의사가 부담스럽고 죄책감 있을 것이다.
	오른쪽) ‘-다면’, ‘-만약’, ‘-그러므로’, ‘-그러나’, ‘-을 수도 있다’, ‘-는데’	오른쪽) ‘-고 있다’, ‘아/어/여 보이다’, ‘예를 들면’, ‘한다면’, ‘그리고/그러나/그래서’, ‘되면’, ‘그러므로’, ‘왜냐하면’, ‘-는데’

[표 4-2]는 학습자들이 언어지식 향상을 위한 활동을 하면서 이미 알고 있던 것, 새로 알게 된 것, 그리고 추후에 글에 반영할 것들을 정리한 내용이다. ‘이미 알고 있던 내용 및 표현’부분에 언어적인 부분에 대한 것을 기술하지 않은 것은 마인드맵 활동을 할 때, 실제로 생각나지는 않았으나, 들었을 때 이미 알고 있던 표현이라고 느낀 학생들의 생각이 반영된 것으로 보인다. 실제로 활동을 진행하면서, 학습자들은 배웠으나 미처 깨닫지 못한 어휘 및 문법 표현들이 상당히 많았다.

‘사용할 내용 및 표현’부분에 새로 알게 된 표현이 들어가지 않은 것을 알 수 있는데, 이것은 학습자들이 표를 기술할 때, 문법 표현에만 집중한 나머지, 어휘적인 부분을 생략한 것으로 보인다. 실제 활동을 통해 학습자들은 새로운 어휘에 많은 흥미를 나타냈으며, 새로 알게 된 어휘에 대하여 상당한 학습 의지를 보여주었다.

한국어 학습자의 자신감 부족은 쓰기불안의 주요한 요인이다. 이런 자신감 부족은 한국어 학습자가 본인의 쓰기 능력에 확신을 갖지 못하고, 표현 오류에 대한 부담감이 상당하기 때문이다. 위의 대화를 통한 마인드맵 그리기 활동은 표현 오류에 대한 부담을 덜어주고, 미숙한 언어적 능력을 보완하는데 효과적인 대안이 될 수 있을 것이다. 그리고 내용과 표현을 연계한 활동 모형으로도 활용이 가능할 것이라 기대된다.

4.2.4 동료 피드백과 다시 쓰기 연계

전술한 것처럼 피드백은 학습자의 쓰기불안에 유의미한 영향을 미칠 수 있다. 학습자가 초고를 쓴 뒤, 글을 검토할 때, 다른 학습자와의 피드백이 쓰기에 대한 동기를 유발 시킬 수 있을 것이다. 그리고 이때의 피드백은 서면을 통한 일방적인 피드백이 아니라 양방향의 소통을 활용한 피드백으로 이루어져야 할 것이다.

〈말하기 동료 피드백 활동〉

- 초고를 쓰고 학습자들과 돌려 읽는다.
- 해당 글에 대한 피드백을 한다.
- 피드백 상황은 ‘대화’형식으로 진행한다.
- 글에 사용된 표현이나, 글의 내용에 관련하여 평가한다.

〈평가 내용〉

예시) ‘안락사 반대’하는 글에 대한 평가

① 내용 :

- 처음 계획했던 글의 주제와 방향과 결과물이 일치하는가?
- 앞의 활동을 통해 알게 되었던 내용들이 추가되었는가?
- ‘안락사 반대’에 관한 주장들이 모두 포함되어 있는가?
- 의견 전달을 위해 충분한 내용들이 모두 들어갔는가?

② 표현 :

- 내용에 맞는 어휘가 사용되었는가?
- 적절한 상황에 적절한 문법이 사용되었는가?
- 다양한 표현들이 사용되었는가?

③ 독자에 대한 고려

- ‘나’는 이 글을 읽었을 때, ‘안락사 반대’의 의견에 수긍하였다.
수긍하였다면 글에서 가장 좋은 부분을 말하고, 그렇지 못하면 수긍하지 못한 이유를 이야기 하시오.

④ 독자의 총평

- 글에 대한 총체적인 평가

이 단계의 목적은 학습자들이 ‘계획 상담’과 같이 쓰기 동기를 지니게 하고, 쓰기에 대한 적극적인 태도를 심어주는 데 있다. 이 단계에서는 초고쓰기를 통해 먼저 쓴 글에 대하여 서로 피드백을 공유하게 된다. 이 때, 글을 평가 받는 학습자는 그것을 가만히 청취할 수도 있고, 글로 적어서 남길 수 있다. 이 단계에서 중요한 것은, 평가자가 ‘구어’로써 평가를 하는 것이다. 앞에서 언급했던 것처럼 말하기는 다소 딱딱하게 느껴질 수 있는 평가 상황을 유연하게 만들 수 있는 특징이 있다. 글을 쓴 당사자는 말로써 평가를 받을 때, 쓰기에 대한 심리적인 부담감을 줄일 수 있으며, 글을 평가해주는 사람은 다른 사람의 글을 보다 객관적인 시선에서 평가함으로써, 자신의 글에 대한 비

판적인 시각을 함께 확보할 수 있다.

학습자들이 다른 사람의 글을 평가할 때는 위의 <평가 내용>의 예시처럼 이 전 단계의 활동을 통해 점검하였던 내용과 표현 측면, 그리고 독자로서의 생각에 대한 것들을 자유롭게 나눌 수 있다. 평가 내용은 크게 ‘내용’, ‘표현’, ‘독자에 대한 고려’, ‘총평’으로 구성되어 있다. 그리고 각각의 항목별로 세부 지침을 제안하였다.

먼저 ‘내용’측면에서 평가를 맡은 학습자들은 처음에 계획단계에서 계획 상담을 통해 들었던 해당 학습자가 선택한 주제 및 이유와 평가하는 글에서 나타난 방향성이 맞는지 확인한다. 그리고 앞서 ‘의견 공유하기’ 활동 등으로 새로 생성된 내용들이 쓰기에 잘 포함되어있는지를 확인한다. 그리고 설득력을 높이기 위해 언급되었던 선택한 주제와 반대되는 의견을 적절하게 잘 사용하여 설득력을 높였는지에 대한 것도 판단한다.

‘표현’에 대한 측면에서는 마인드맵 활동을 통해 정리된 어휘 및 문법 표현이 글에 적절하게 사용되었는지를 판단한다. 특히 내용에 맞는 어휘가 사용되었는지, 같은 표현들이 다수 반복되고 있지 않은지 등을 평가하게 된다.

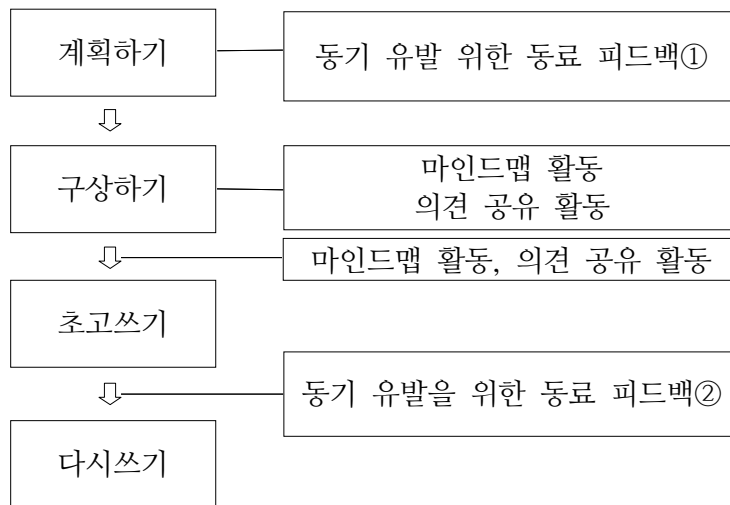
‘독자에 대한 고려’는 글을 읽었을 때, 독자가 충분히 설득을 당하였는지를 판단하는 부분이다. ‘쓰기’ 또한 누군가에게 자신의 생각을 전달하는 의사소통의 방법이므로, 또 다른 독자인 동료의 평가가 필요하다고 생각하였다. 다른 학습자는 피드백을 해주는 사람이자, 독자로서 충분한 역할을 할 수 있으며, 해당 글을 쓴 학습자가 미처 알지 못했던 것들을 이야기 해 줄 수 있기 때문이다. 이러한 측면에서 동료로서의 평가자는 글을 읽고 수궁을 하지 못한 부분에 대해 이야기를 할 수 있고, 더 나아가 그렇게 느끼게 된 이유를 말해 줄 수 있을 것이다.

‘독자의 총평’은 말 그대로 학습자가 글을 읽고 생각하고 느낀 것을 간단하게 한 문장 혹은 두 문장으로 정리하여 이야기하는 것이다. 이 때, 동료 학습자는 평가자의 역할을 수행하지만 동시에 격려자의 역할을 할 수 있다. 간단한 글에 대한 총평을 이야기하는 것은 보완해야할 점을 포함하기는 하지만, 더 나은 글을 쓸 수 있게 하는 원동력이 되기 때문이다.

손달임(2015)에서는 학습자들이 자유롭게 생각을 말로 표현해보고, 그것들

을 다른 학습자와의 의사소통을 통해 확장시켜나갔을 때, ‘평가’가 아닌 ‘의견’을 나누고 공감하며 소통하는 과정을 경험할 수 있다고 하였다. 학습자들이 이러한 과정을 통해 혼자서 쓰기를 수행하는 것이 아니라 ‘함께’ 하는 활동임을 깨닫게 된다면, 쓰기를 단순히 귀찮고 어려운 것이라고 생각했던 태도에서 능동적인 학습 태도를 가질 수 있다. 그리고 이러한 쓰기에 대한 성취감은 학습자의 동기를 유발시키는 좋은 장치가 될 것이다.

지금까지 한국어학습자의 쓰기불안 해소를 위한 말하기 활동 시행방안을 제안하였다. 위의 내용을 과정중심 쓰기 단계와 연계하였을 때의 모형은 [그림 4-3]과 같다.



[그림 4-3] 쓰기불안 해소를 위한 쓰기 단계별 말하기 활동 적용 예시

먼저 ‘계획하기’ 단계에서 학습자가 자신이 쓰려는 글에 대한 동기를 생성시키고, 자신감을 가질 수 있도록 도와야 한다. 그 다음 ‘구상하기’ 및 초고쓰기 전 단계에서 타인과의 소통을 통해 아이디어 및 글에 관련한 정보를 수집하여 대략적인 글의 기틀을 마련하거나, 문법 및 어휘에 대한 걱정을 해소하기 위해 글에 사용할 수 있는 언어적인 표현들을 수집하는 활동을 수행한다. 그리고 초고를 쓴 뒤, 그 글에 대한 동료 피드백 과정을 거친 뒤, 다시 쓰기

를 통해 글을 완성한다.

학문목적 한국어 학습자에게 쓰기가 가지는 중요성은 대단하며, 그 중요성만큼 부담감도 상당히 크다고 할 수 있다. 특히, 외국어로 한 편의 완성된 글을 쓰는 것은 매우 어려우며 그 과정에서 다양한 원인으로 인한 쓰기불안을 느끼게 된다. 그러므로 학습자가 부담을 상대적으로 덜 느끼며, 편안한 환경에서 글쓰기를 수행할 수 있는 활동이 필요하다. 위에서 제시한 말하기√활동들은 학습자가 쓰기불안을 느끼는 세부 원인들을 해결하기 위한 활동이며, 전체적인 학습자의 쓰기 부담감을 완화시킬 수 있게 도와줄 것이다. 또한 자신의 생각을 표현하는 것에 익숙하지 않은 학습자들이 보다 자연스럽게 의견을 표현하고, 공유하는 방법을 학습할 수 있게 될 것이다.

V. 결 론

본 연구는 학문목적 한국어 학습자가 겪는 쓰기불안을 해결하기 위하여, 학습자와의 심층인터뷰 내용을 바탕으로 쓰기불안 양상을 파악하고, 말하기에 대한 태도와, 글쓰기 요구 사항을 분석하여 말하기활동과 쓰기의 연계 방안을 제시하는 것을 목적으로 하였다.

먼저, 한국어 학습자에게 학업불안이 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위하여 학습불안과, 쓰기불안에 대한 선행연구를 검토하였다. 지금까지 한국어 학습자를 위한 불안 및 쓰기불안에 대한 연구는 그 수가 매우 적었으며, 연구 분야도 학업성취도와의 관계 혹은 쓰기불안의 요인 및 학습자 변인과 불안의 상관관계를 밝히는 것이 대부분이었다. 한국어 학습자가 느끼는 불안이 학업성취도에 부정적인 영향을 미친다는 사실은 이미 연구를 통해 여러 번 언급되었지만, 그에 맞는 실질적인 방안에 대한 연구는 미비한 수준임을 알 수 있었다. 특히, 학문목적 한국어 학습자에 주목한 쓰기불안 연구는 거의 진행이 되어있지 않았다. 그러나 학문목적 한국어 학습자의 쓰기 교육 방안 연구에 대한 검토를 하면서, 교실 내 기능을 통합하거나 연계하고, 다른 학습자간의 상호작용이 쓰기 교육에 효과적이라는 것을 파악하였고 이를 통해 쓰기 전 말하기 활동이 학습자의 쓰기불안에 미치는 영향이 클 것이라고 판단하였다.

2장에서는 선행연구에서 추출한 내용을 바탕으로 쓰기와 연계한 말하기 활동을 구상하기 위해 쓰기불안의 개념과 요인에 대해 정리하였고, 이를 바탕으로 연구에 사용할 쓰기불안 요인을 ‘자신감 부족’, ‘부정적 평가에 대한 두려움’, ‘쓰기 거부감’으로 추출하고 다시 그 하위 요인을 각각 ‘내용 및 표현에 대한 불안’, ‘생각 표현 경험 부족’, ‘소극적 태도와 쓰기 동기 부족’으로 설정하였다. 그리고 말하기의 특성과 쓰기에 미치는 영향을 알아보았다. 이를 통해 말하기가 전체적인 쓰기 능력 향상에 도움을 줄 수 있다는 것을 파악하였고, 특히 다른 사람과의 상호 교류적인 활동이 학습자의 정의적인 측면에도 긍정적인 영향을 미친다는 것을 확인 할 수 있었다.

3장에서는 현재 대학과 대학원에 재학 중인 6명의 학문목적 학습자를 대상으로 조사를 실시하였다. 현재까지 학습자의 쓰기불안 요인에 대한 연구는 대부분 설문조사를 통해 진행되어 왔지만, 학습자들이 쓰기에 대해 어떤 생각을 갖고 있으며, 어떠한 감정을 느끼는지 면밀히 파악하기 위해 학습자와 개별적인 인터뷰를 진행하였다. 그리고 인터뷰 내용을 통해 쓰기불안 요인별 양상과, 학습자들의 말하기에 대한 생각 및 태도와 쓰기에 대한 요구 분석을 진행하였다. 분석 결과, 대부분의 학습자가 스스로의 언어능력에 대한 확신 부족으로 쓰기에 대해 다소 자신감 없는 태도를 보여주었다. 쓰기 내용을 어떠한 방식으로 쓸지, 무엇을 써야할지 모르는 것에 대한 걱정도 학습자의 자신감을 낮추는데 큰 역할을 하고 있었다. 또한 학습자들은 쓰기에 대한 경험 부족이나 쓰기 자체의 특성으로 인해 쓰기에 대한 거부감을 느끼고 있었다. 결론적으로 한국어 학습자들의 쓰기불안을 해소하여 주기 위해서는 언어 능력 및 쓰기 능력에 대한 확신과 자신감을 심어주어야 할 것이고, 쓰기 동기를 유발시키는 것이 중요함을 알 수 있었다. 또한 학습자들이 말하기의 특성상 쓰기보다 말하기에 대한 부담감이 적으며, 다른 사람과의 대화를 통해 문제를 해결했던 경험이 있다고 언급한 것으로 볼 때, 쓰기 전 말하기 활동이 쓰기 문제 및 불안을 해결해 줄 수 있을 것으로 판단하였으며, 실제로도 ‘표현’과 ‘언어’지식에 대한 필요성을 느끼고 있음을 확인하였다.

4장에서는 인터뷰 분석 내용을 바탕으로 쓰기와 연계한 말하기 활동을 크게 ‘내용 지식’, ‘언어 지식’ 생성과 ‘쓰기에 대한 적극적 태도 및 동기 유발’을 위한 활동으로 나누었다. 세부적인 활동 내용은 ‘의견 공유’, ‘마인드맵 활동’, ‘동료 피드백’이었다. ‘의견 공유 활동’은 쓰기 내용 강화를 위한 활동이었으며 ‘마인드맵’은 언어 지식 향상을 위한 활동으로 구성하였다. 마지막으로 ‘동료 피드백’은 학습자들의 전체적인 쓰기 동기 유발을 위한 활동으로 제안하였다. 이러한 말하기 활동을 쓰기 과정과 연계한 적용 예시 모형을 제시하여, 구체적인 활용방안 또한 제안하였다.

학습자의 정의적인 측면이 학업 수행 및 성취도에 미치는 영향이 크다는 것이 밝혀지면서 그 중요성 또한 커지고 있다. 학문목적 학습자에게 ‘쓰기’가 갖는 영향력은 매우 크다고 할 수 있다. 그 중요성만큼 쓰기에 느끼는 부담과

불안의 정도가 높지만 그 불안을 해결할 수 있는 방안에 대한 연구는 전술한 것처럼 미흡한 수준이다. 따라서 학습자의 쓰기 능력 향상에 대한 교육방안 연구에서 그치는 것이 아니라 불안 및 정의적인 영역으로 인해 생기는 문제를 해결하기 위한 방안이 매우 필요하다고 할 수 있으며, 교수자도 학습자의 불안을 해결할 수 있는 방법을 적극적으로 모색해야 할 것이다. 본 연구는 아직 다양한 연구가 이루어지지 못한 쓰기불안 해결 방안을 모색했다는 데 의의가 있으나 적은 수의 학습자로 인터뷰를 진행하였기 때문에 결과를 일반화할 수 없으며, 4장에서 제안한 말하기 활동을 실제로 적용해보는 것 까지 나아가지 못했기 때문에 그 효과를 입증하지 못했다는 한계를 갖는다. 그러나 이 연구가 쓰기에 많은 어려움을 느끼는 학문 목적 한국어 학습자들의 불안감을 낮추고 쓰기에 대한 능동적이며 적극적인 태도를 기르는데 도움이 되길 기대한다.

참 고 문 헌

1. 국내문헌

- 공영숙. (2011). “협력쓰기가 한국어 쓰기 능력 향상에 미치는 영향 연구 -문제해결 쓰기 전략을 중심으로-”. 공주대학교 대학원 석사학위논문
- 곽경섭. (2018). 한국 EFL 대학생의 외국어불안감 및 자각 의사소통능력과 의사소통의지간의 관련성 연구. 『영어교과교육』, 17(1), 1-20.
- 권세희. (2010). “과제 중심 말하기 활동이 초급 한국어 학습자의 학습 불안과 흥미에 미치는 영향”. 한남대학교 교육대학원 석사학위논문
- 김경령. (2016). 한국어 학습자의 불안도와 쓰기 관련 변인들과의 상관관계 연구. 『한국언어문화학』, 13(3), 29-66.
- 김선정 외. (2010). 『한국어 표현교육론』. 경기: 형설출판사.
- 김영주·권유진·남상은. (2010). 외국어불안과 교실상황이 학업성취도에 미치는 영향 -한국어 학습자를 중심으로-. 『새국어교육』, 85, 381-402.
- 김은정. (2012). 학문목적 글쓰기를 위한 대학글쓰기 교육 방안. 『교양교육연구』, 6(3), 541-568.
- 김은정. (2013). 학문목적 한국어 학습자를 위한 글쓰기 교육. 『교양교육연구』, 7(1), 365-398.
- 김정숙. (1999). 담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 교육 방안. 『한국어교육』, 10(2), 195-213.
- 김정숙. (2009). 내용 지식 구성을 위한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안. 『한국어교육』, 20(1), 23-44.
- 박은영. (2010). “말하기가 쓰기에 미치는 영향 연구 -정보 전달하는 말하기·쓰기 중심으로-”. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문
- 박지민. (2014). “한국어 학습자의 한국어 불안과 학업성취도와의 상관관계”. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문
- 박현진. (2018). 학문목적 한국어 학습자의 L1,L2 쓰기불안과 학업성취도의 관계 -중급 수준의 한국어 학습자를 대상으로-. 『어문논집』, 83,

- 142-176.
- 백재파. (2016). 한국어 쓰기 교육에서 피드백 효과에 대한 메타분석 연구. 『우리말연구』, 44, 253-283 .
- 손달임. (2015). 말하기 연계 글쓰기 교육의 수업 사례. 『이화어문논집』, 36, 51-77.
- 손혜진. (2012). “중·고급 한국어 학습자의 쓰기 과정 연구 -사고구술법을 사용한 사례연구를 통하여-”. 고려대학교 대학원 석사학위논문
- 송정은. (2012). 쓰기 전 활동을 통한 효과적인 글쓰기 전략. 『독서교육연구』, (9), 83-124.
- 신송학. (2018). “온라인 한국어 소그룹 저널쓰기에 나타난 정의적 변화와 상호작용 양상 연구”. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문
- 신은주. (2014). “마인드맵을 활용한 한국어 쓰기 방법 교육 연구”. 건국대학교 대학원 석사학위논문
- 신현미. (2003). “대화일지쓰기가 한국어 학습자들의 쓰기불안감 감소에 미치는 영향 연구”. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문
- 윤소연. (2018). “한국어 발표불안 완화를 위한 비디오 피드백 활용 연구”. 고려대학교 대학원 석사학위논문
- 이미혜. (2000). 과정 중심의 한국어 쓰기 교육 : 작문 수업을 중심으로. 『한국어교육』, 11(2), 133-150.
- 이유림. (2016). “한국어 학습자의 어휘 학습 전략이 표현 어휘력 향상에 미치는 효과 연구”. 경희대학교 대학원 박사학위논문
- 이운자. (2016) 대학 교양 한국어 학습자의 작문 구성을 위한 ‘읽기 후’ 전략 방안 연구. 『리터러시연구』, (16), 241-273.
- 이재승. (2002). 『글쓰기 교육의 원리와 방법 - 과정 중심 접근 -』. 서울 : 교육과학사.
- 이재승. (2006). 통합적 국어교육의 개념과 성격. 『한국초등국어교육』, 31, 172-192.
- 이정연. (2015). 설득적 쓰기와 연계한 설득적 말하기 교육 방안 연구. 『외국어로서의 한국어교육』, 43, 191-227.

- 이정연. (2016). 학문목적 한국어 학습자를 위한 설득적 말하기 교육 연구. 『국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집』, 2017, 297-319.
- 이준호. (2005). “대학 수학 목적의 쓰기 교육을 위한 교수요목 설계: 보고서 쓰기 교육을 중심으로”. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이지원. (2015). “사고 구술 교수 전략이 논술문 쓰기 능력과 쓰기 효능감에 미치는 영향”. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문
- 장미정. (2016). “학문목적 한국어 쓰기 지식 연구”. 고려대학교 대학원 박사학위논문
- 장석봉. (2015). “기능 통합적 한국어 쓰기 교육 방안 연구 -과정 중심 접근법을 기반으로-. 인천대학교 대학원 석사학위논문
- 장지혜. (2016). 대화주의 관점에서의 논증적 글쓰기 교육 연구. 『작문연구』, 31, 203-228.
- 전찬국. (2011). “동료평가활동을 통한 협동학습이 대학생 영어말하기와 쓰기에 미치는 효과 연구”. 중앙대학교 대학원 박사학위논문
- 전형길. (2016). 한국어 학습자의 쓰기불안에 관한 연구-모국어 쓰기불안과 한국어 쓰기불안 간의 관련성을 중심으로-. 『우리어문연구』, 56, 381-409.
- 정다운. (2009). “장르와 과정의 통합적 쓰기 교육 방안 연구 -한국어 고급 학습자를 대상으로-”. 고려대학교 대학원 박사학위논문
- 정다운. (2014). “영어 및 한국어 쓰기불안이 한국인 대학원생들의 영어쓰기 수행에 미치는 영향”. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문
- 정영예. (2011). 협력학습을 통한 학문 목적 한국어 학습자의 보고서 쓰기 교육 방안 : 공학계열의 제안서를 중심으로, 『국어교과교육연구』 19, 313-342.
- 조인, 김영주. (2015). 중국인 한국어 학습자의 쓰기불안 연구. 『인문학논총』, 38, 95-122.
- 조인. (2016). “중국인 학습자의 쓰기불안 연구 : KFL과 KSL 학습자의 불안 요인 및 쓰기 성적과의 상관성을 중심으로-”. 경희대학교 대학원 석사학위논문

- 지영미. (2017). “토론 활동이 한국어 학습자의 논리적 글쓰기 능력과 정의적 영역에 미치는 영향”. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문
- 진대연. (2004). 한국어 쓰기 능력 평가에 대한 연구 : 텍스트 생산 능력 평가를 중심으로. 『국어교육학연구』, 19, 483-512.
- 최권진. (2016). 제2언어학습 환경에서 한국어 학습자의 불안에 관한 연구 - 한국정부초청 외국인 대학원장학생의 한국어교실불안, 학업성취도, 나이 그리고 성별과의 상관관계를 중심으로. 『학습자중심교과교육연구』, 16(9), 953-974.
- 최연희 외. (2009). 『영어 쓰기 교육론 -원리와 적용-』. 서울: 한국문화사.
- 최정순·안경인. (2009). 한국어 학습자의 불안이 학업 성취도에 미치는 영향 연구, 『시학과 언어학』, 17, 199-229.
- 하평평. (2011). “즉시쓰기와 말하기 후 쓰기 비교 연구 -고급수준의 한국어 학습자 대상으로-”. 고려대학교 대학원 석사학위논문
- 한성희. (2016). “새도잉이 한국어 학습자의 듣기 능력, 듣기 불안 및 정의적 태도에 미치는 영향 연구-학문목적 중·고급 학습자를 중심으로-”. 경희대학교 대학원 석사학위논문
- 한송미. (2018). “영어쓰기불안감, 영어쓰기 자기효능감이 영어쓰기 능력에 미치는 영향”. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문
- 황성근. (2008). 글쓰기와 말하기의 상관성 연구. 『수사학』, 9, 112-140.
- 황성근. (2011). “글쓰기에서 말하기의 영향 : 의사소통 측면을 중심으로”. 『사고와표현』, 4(1), 183-208.

2. 국외문헌

- Cheng, Y. S. Horwitz, E. K. & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components, Language. Learning, 49(3), 417-446.
- Cheng, Y.S. (2002). Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety. Foreign Language annals, 35(5), 647-656

- Cheng, Y.S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation.', *Journal of Second Language Writing*, 13 , 313–335.
- Cyr. p. (1998). 한상현·윤며경 역. 『외국어 학습 전략』, 서울: 만남
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Q uarterly* ,20(3), 559–562.
- H. Douglas Brown. (2015). 이홍수 외 공역. 『Principles of Language Learning and Teaching』, 피어슨에듀케이션코리아.

ABSTRACT

A Study on Measure of Linking Writing Activity with Speaking
Activity to Relieve Writing Anxiety in Korean Learner
– Focusing on Korean learners for academic purpose –

Park, Ji-Mi

Major in Korean Language Education

Dept. of Korean Language & Literature

The Graduate School

Hansung University

The purpose of this study is to propose the measure of linking the writing and the speaking activities to solve the writing anxiety in the Korean learner for academic purpose. For the Korean learner for academic purpose, it writing is very important because they should perform the writing fit to each objective in diverse situations. As such, the pressure born by learner in writing situation is significantly high, for which they experience the writing anxiety. That the anxiety and writing anxiety have negative impact on the academic achievement already has been identified through the various researches. Therefore, in this article, the speaking activity fit to the factors of writing anxiety is proposed by

examining diverse factors of writing anxiety in Korean learner for academic purpose and by identifying the connection between speaking and writing.

First, in this article, after classifying the factor of writing anxiety into 'the lack of self-confidence', 'fear for negative comment' and 'repulsion of writing' based on the existing discussion, the contents creation anxiety', 'anxiety for expression error', 'insufficient expression experience' and 'insufficient motive of writing and passive attitude' were established as subfactor.

To find out the factors of writing anxiety in the actual Korean learner for academic purpose based on the established factors of writing anxiety, the in-depth one-to-one interview was performed with 6 learners. As a result, it was confirmed that all the learners participated in the interview were experiencing one or more factors of writing anxiety. In addition, through the interview, the experiences of receiving the help in writing through the speaking and the recognition and the attitude of learner toward the speaking were analyzed. It was confirmed that the learners tend to think that speaking is more comfortable than writing and that speaking with other can help the writing.

Based on the interview analysis results, the speaking activities linked to writing classified into 'speaking activity to enhance the contents and knowledge', 'speaking activity to enhance the linguistic knowledge' and 'speaking activity to motivate and to establish the active attitude' were proposed. For the detailed activities fit to each objective, 'the peer feedback', 'exchange of opinion', and 'mind map' activities were proposed and the specific examples fit to them were provided. This study viewed

that speaking has the positive impact on the writing and can relieve the writing anxiety in the interactive aspect with others and the speaking activity linked to writing will help greatly to solve the writing anxiety in Korean learner for academic purpose.

【Keywords】 Korean language education, Korean language for academic purpose, Writing for academic purpose, Foreign language anxiety, Writing Anxiety, Knowledge improvement, Causing motivation, Speaking activity, Linking activity, Peer feedback