creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교육학박사학위논문

귀추적 사고 기반의
학습 목적 글쓰기 교육 연구

- 글쓰기 수행 예측모형을 중심으로 -

2018년 8월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

장 성 민

國語敎育硏究
第 477 輯

귀추적 사고 기반의
학습 목적 글쓰기 교육 연구

- 글쓰기 수행 예측모형을 중심으로 -

2018년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
장 성 민

귀추적 사고 기반의
학습 목적 글쓰기 교육 연구

- 글쓰기 수행 예측모형을 중심으로 -

지도교수 민 병 곤

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함.

2018년 4월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
장 성 민

장성민의 교육학 박사학위 논문을 인준함.

2018년 6월

위 원 장 구 본 관 (인)

부위원장 고 정 희 (인)

위 원 서 혁 (인)

위 원 김 정 자 (인)

위 원 민 병 곤 (인)

국 문 초 록

이 연구는 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동에 영향을 미치는 요인을 탐색하고, 학습 결과물의 성패를 좌우하는 유의미한 예측 경로를 밝힘으로써 교육적 시사점을 도출하고 교수·학습 방안을 설계하는 데 목적이 있다. 이 연구에서 주목한 '학습 목적 글쓰기(writing to learn)' 개념은 내용 지식의 학습을 목적으로 수행되는 자료 통합적 글쓰기(writing-from-sources as a learning activity)를 지칭하는 개념으로 사용되었다. 이는 '학습의 대상이 되는 화제에 대한 심층적 이해를 목적으로 복수의 자료를 읽고 이를 통합하여 독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있도록 자신의 관점을 정립하는 문자언어 의사소통 행위'로 정의할 수 있다. 이는 심층적 이해에 도달하기 위한 필자의 인지 처리 과정을 횡적, 종적으로 설명하는 '논증적 스키마'와 '인식론적 순환'의 발상을 포함하는 귀추적 사고의 관점으로부터 설명될 수 있다.

이 연구는 선행 담론의 제한점에 대한 비판적 검토를 통해 중등 학습자의 학습 목적 글쓰기 수행을 설명하기 위한 이론적 준거틀을 마련한 다음(Ⅱ장), 설계·개발 연구의 형성적 순환 과정을 통해 구성된 수업 모형으로부터 수집한 학습자 자료에 대해 구조방정식 모형과 다중집단 구조방정식 모형을 적용하고, 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동의 성패를 예측하는 데 유의미한 변인과 경로를 도출하였다(Ⅲ~Ⅳ장). 두 차례의 형성적 순환을 거쳐 최종적으로 일반계 남녀공학 고등학교에 재학 중인 2학년 인문사회계열 학습자(664명)를 대상으로 의견 제시형 에세이(opinion essay) 과제를 부과하고 내용 교과의 교과서를 학습 자료로 제공하여 글쓰기 프로젝트 수업(6차시)을 실시하였으며, 여기에서 산출된 일련의 자료들을 수집하여 분석하였다. 수집된 자료(글쓰기 결과물, 성찰일지 기록)는 질적 내용분석의 결과에 변환적 설계(transformative design)의 혼합 방법론을 적용하고 5점 척도로 계량화하여 예측모형에 투입되었으며, 참여자 전체 집단을 대상으로 타당화한 예측모형이 필자 요인(사전지식, 인식론적 신념)에 따른 세부 집단별로 어떻게 상이하게 나타나는지 살펴보기 위해 다중집단 구조방정식 모형을 적용하고 그 결과를 비교하였다.

Ⅳ장의 예측모형 타당화를 통해 밝혀낸 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 학습 자료를 선택하고 학습 결과물(작문 텍스트)을 구성하는 것은 학습 과제의 요구를 인식하는 것으로부터 직·간접효과를 받는 것으로 나타났으며, 이때 참여자들이 인식한 학습 과제의 요구는 궁극적으로 '읽기'가 아닌 '쓰기'에 가까운 표상이었다. 둘째, 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대한 사전지식 수준에 따라 학습 목적 글쓰기 수행을 추동하는 자

기 조절의 인지적 운용 방식은 '계획하기'와 '수정하기'로 상이하게 나타났다. 셋째, 인식론적 신념의 영향력은 대체로 '읽기'에 유효한 반면 '쓰기'에는 유효하지 않았으며, 하위 구인별로 미치는 효과가 상이했다.

한편 이 연구에서는 유형별 참여자의 대표적 사례에 대한 비교를 통해 앞서 산출된 예측모형의 계량화된 결과를 질적으로 재해석하는 설명적 순차 설계(explanatory sequential design)의 혼합 방법론을 적용하고, 이를 바탕으로 학습 목적 글쓰기 교육을 설계하기 위한 방안을 모색하였다(Ⅴ장). 이를 위해 먼저 예측모형을 구성하는 변인 사이의 관계에 따라 참여자 유형을 세분하는 군집분석을 실시한 다음, "우수", "불일치", "미흡"의 군집 유형별로 최대 변량을 보이는 참여자를 선정해 학습 목적 글쓰기 수행의 세부 국면별로 질적 내용분석을 수행하였다. "불일치" 집단의 경우에는 "우수" 집단과 마찬가지로 학습 결과물을 구성하기 위해 텍스트 구조와 논증적 스키마에 대한 인식을 바탕으로 구체적인 사례가 포함된 1, 2차 자료를 선택하여 활용하고 있었으나, 필자의 수사적 관점과 개인의 사전지식으로부터 기인하는 과제 표상의 비중이 높아 자신이 선택한 자료의 정보를 개인의 사전지식과 변별하여 드러내거나 학습 자료에 대한 인지적 반응을 텍스트 맥락 내에서 산출하는 데 어려움을 겪고 있었다. 반면 "미흡" 집단의 경우에는 단편적인 장르 지식으로부터 과제 표상이 촉발되어 교과서 저자의 특정한 관점을 그대로 수용하고 이를 정당화하려는 확증편향의 문제를 보이고 있었다. 참여자 수행에 나타난 문제점은 대체로 귀추적 사고를 뒷받침하는 두 가지 인지적 연쇄, 즉 필자 내부의 가정(hypothesis)과 필자 외부의 증거(data)가 서로 균형을 이루지 못했기 때문에 발생한 것으로 해석할 수 있었다. 이 연구는 참여자 수행의 문제점을 인지적 처리 범주와 필자 범주로 세분한 다음, 지식 중심의 국어과 교육 내용 담론에 기반하여 각각의 문제를 해결하기 위한 일련의 시사점을 바탕으로 학습 목적 글쓰기 교육의 설계(목표, 내용, 방법, 평가)를 논의하였다.

주요어: 학습 목적 글쓰기, 자료 통합적 글쓰기, 귀추, 심층적 이해, 논증적 스키마, 인식론적 순환, 사전지식, 인식론적 신념, 예측모형, 국어교육, 작문교육

학번: 2014-30485

차 례

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 목적과 필요성 ····· 1
2. 연구사 ····· 9
3. 연구 대상 및 연구 방법 ····· 13

Ⅱ. 학습 목적 글쓰기 예측모형 구축을 위한 이론적 기반 ····· 16
1. 학습 목적 글쓰기의 교육적 논의를 위한 전제 ····· 16
1) 학습 목적 글쓰기의 개념 ····· 16
2) 학습 목적 글쓰기 수행의 본질 ····· 23
(1) 복수의 자료 텍스트에 대한 인지적 반응 ····· 26
(2) 논증적 스키마에 의한 정보의 재구성 ····· 32
(3) 지식 확증을 위한 인식론적 순환 ····· 39
2. 학습 목적 글쓰기 수행의 예측변인 ····· 43
1) 학습 과제의 요구 인식 ····· 50
2) 학습 자료의 선택 ····· 53
3) 학습 정보의 변형 및 통합 ····· 56
4) 학습 결과물의 점검 ····· 59
5) 귀추적 사고의 출발점으로서 사전지식과 인식론적 신념 ····· 61

Ⅲ. 학습 목적 글쓰기 예측모형 구축을 위한 수업 프로그램 설계 ····· 66
1. 수업 프로그램의 맥락 형성 ····· 71
1) 탐구(inquiry)의 대상이 되는 화제 ····· 72
2) 내용 지식의 학습 맥락에 적합한 자료 텍스트 ····· 74
3) 인식론적 순환을 촉진하는 교수·학습 지원 ····· 78
2. 수업 프로그램 설계의 형성적 순환 ····· 83
1) 1차 형성적 순환 ····· 85
(1) 자료 수집의 개요 ····· 85
(2) 형성적 순환의 결과 및 시사점 ····· 91
2) 2차 형성적 순환 ····· 93

(1) 자료 수집의 개요 ····· 93
(2) 형성적 순환의 결과 및 시사점 ····· 99
3) 3차 형성적 순환 ····· 102
(1) 자료 수집의 개요 ····· 102
(2) 형성적 순환의 종료 ····· 104

Ⅳ. 학습 목적 글쓰기 예측모형의 검증 ····· 105
1. 변인 측정 및 자료 분석 ····· 105
1) 변인의 측정 ····· 105
2) 자료 분석 ····· 116
2. 전체 집단을 대상으로 한 예측모형의 검증 ····· 122
1) 주요 변인의 기술통계치 및 상관 ····· 122
2) 측정모형 검증 ····· 123
3) 구조모형 검증 ····· 123
4) 기존 모형과의 비교 ····· 126
5) 논의 ····· 128
3. 사전지식의 수준에 따른 집단별 모형 비교 ····· 132
1) 주요 변인의 기술통계치 및 상관 ····· 132
2) 측정 동일성 검증 ····· 133
3) 경로계수 차이 검증 ····· 135
4) 논의 ····· 137
4. 인식론적 신념의 성향에 따른 집단별 모형 비교 ····· 141
1) 주요 변인의 기술통계치 및 상관 ····· 141
2) 측정 동일성 검증 ····· 144
3) 경로계수 차이 검증 ····· 145
4) 논의 ····· 148

Ⅴ. 학습 목적 글쓰기 예측모형의 해석 및 교육적 적용 ····· 154
1. 학습 목적 글쓰기 예측모형의 결과 해석 ····· 154
1) 예측모형의 의의와 한계 ····· 154
2) 군집 유형별 참여자 분포 ····· 156
3) 군집 유형별 경로 및 참여자 사례 비교 ····· 159

(1) “우수” 유형의 경로 및 참여자 사례 ····· 161
(2) “불일치” 유형의 경로 및 참여자 사례 ····· 173
(3) “평균·미흡” 유형의 경로 및 참여자 사례 ····· 195
2. 학습 목적 글쓰기 교육 설계를 위한 전제 ····· 204
1) 참여자 수행의 문제점 분석 ····· 204
2) 학습 목적 글쓰기 교육 설계의 방향 ····· 214
3) 일반화된 지식의 구성 ····· 218
3. 학습 목적 글쓰기 교육의 설계 ····· 221
1) 학습 목적 글쓰기 교육의 목표 ····· 221
2) 학습 목적 글쓰기 교육의 내용 ····· 222
3) 학습 목적 글쓰기 교육의 방법 ····· 225
4) 학습 목적 글쓰기 교육의 평가 ····· 230

Ⅵ. 결론 ····· 234
1. 요약 ····· 234
2. 제언 ····· 238

※ 참고 문헌 ····· 241
※ Abstract ····· 255

표 차례

〈표 Ⅰ-1〉 연구 절차 및 연구 방법 ····· 14
〈표 Ⅱ-1〉 출처 정보의 유형 ····· 29
〈표 Ⅱ-2〉 상호텍스트 모형 촉진을 위한 교수·학습 함의 ····· 31
〈표 Ⅱ-3〉 학습 목적 글쓰기 상황에서의 수사적/저자적 이동 ····· 38
〈표 Ⅱ-4〉 정신 모형과 과제 모형 촉진을 위한 교수·학습 함의 ····· 39
〈표 Ⅱ-5〉 지식 확증의 귀추적 사고 촉진을 위한 교수·학습 함의 ····· 42
〈표 Ⅲ-1〉 설계·개발 연구 수행을 위한 절차 및 활동 ····· 69
〈표 Ⅲ-2〉 형성적 순환에 따른 항목별 주요 변화 ····· 84
〈표 Ⅲ-3〉 성찰일지 ①~⑥의 개방형 설문 문항 ····· 97
〈표 Ⅳ-1〉 내용 지식의 심층적 이해를 측정하기 위한 평가 준거 ····· 107
〈표 Ⅳ-2〉 인식론적 신념 척도(SOPE-r) 문항 ····· 114
〈표 Ⅳ-3〉 예측변인 측정을 위한 분석 준거(사례의 대응) ····· 117
〈표 Ⅳ-4〉 예측변인 측정을 위한 분석 준거(준거 항목의 대응) ····· 120
〈표 Ⅳ-5〉 주요 변인의 기술통계치 ····· 122
〈표 Ⅳ-6〉 주요 변인 간 상관 ····· 123
〈표 Ⅳ-7〉 구조모형의 경로계수 ····· 125
〈표 Ⅳ-8〉 구조모형의 직·간접효과 분해표 ····· 126
〈표 Ⅳ-9〉 사전지식 수준에 따른 집단별 주요 변인의 기술통계치 ····· 132
〈표 Ⅳ-10〉 사전지식 수준에 따른 집단별 주요 변인 간 상관 ····· 133
〈표 Ⅳ-11〉 사전지식 수준에 따른 집단 간 측정 동일성 검증 결과 ····· 134
〈표 Ⅳ-12〉 사전지식 수준에 따른 집단별 구조모형의 경로계수 ····· 137
〈표 Ⅳ-13〉 사전지식의 수준에 따른 집단 간 경로계수 $\Delta\chi^2$ 비교 ····· 137
〈표 Ⅳ-14〉 인식론적 신념 성향에 따른 집단별 주요 변인의 기술통계치 ····· 142
〈표 Ⅳ-15〉 인식론적 신념의 하위 구인에 대한 집단별 기술통계치 ····· 142
〈표 Ⅳ-16〉 인식론적 신념 성향에 따른 집단별 주요 변인 간 상관 ····· 143
〈표 Ⅳ-17〉 인식론적 신념의 하위 구인에 대한 집단별 주요 변인 간 상관 ····· 144
〈표 Ⅳ-18〉 인식론적 신념 성향에 따른 집단 간 측정 동일성 검증 결과 ····· 145
〈표 Ⅳ-19〉 인식론적 신념 성향에 따른 집단별 구조모형의 경로계수 ····· 147

〈표 Ⅳ-20〉 인식론적 신념 성향에 따른 집단 간 경로계수 $\Delta\chi^2$ 비교 ····· 147
〈표 Ⅴ-1〉 군집 유형별 군집중심 최종값 ····· 156
〈표 Ⅴ-2〉 군집 유형별 군집중심 간 거리 ····· 157
〈표 Ⅴ-3〉 군집 유형 간 일원분산분석(ANOVA) 결과 ····· 157
〈표 Ⅴ-4〉 군집 유형별, 변인별 빈도분석 결과 ····· 159
〈표 Ⅴ-5〉 “우수” 유형의 사례 A02의 항목별 점수 ····· 163
〈표 Ⅴ-6〉 “불일치” 유형의 사례 D15, D24의 항목별 점수 ····· 176
〈표 Ⅴ-7〉 “미흡” 유형의 사례 C118의 항목별 점수 ····· 197
〈표 Ⅴ-8〉 “학습 과제의 요구 인식” 측면에서 참여자 수행의 문제점 및 영향 요인 ·· 206
〈표 Ⅴ-9〉 “학습 자료의 선택”과 “학습 정보의 변형 및 통합” 측면에서
참여자 수행의 문제점 및 영향 요인 ····· 209
〈표 Ⅴ-10〉 “학습 결과물의 점검” 측면에서 참여자 수행의 문제점 및 영향 요인 ·· 212
〈표 Ⅴ-11〉 국어과 교육 내용으로서 지식의 범주와 성격 ····· 215
〈표 Ⅴ-12〉 학습 목적 글쓰기 교육 설계의 방향 ····· 217
〈표 Ⅴ-13〉 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 일반화된 지식의 구성 ····· 219
〈표 Ⅴ-14〉 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 교육 내용과 일반화된 지식의 대응 ····· 220
〈표 Ⅴ-15〉 학습 목적 글쓰기 교육의 내용 ····· 224
〈표 Ⅴ-16〉 귀추적 학습 태도의 분석을 위한 평가 준거 ····· 233

그림 차례

[그림 Ⅱ-1] 다문서 모형(documents model)의 구조 ····· 30
[그림 Ⅱ-2] 지식 확증을 위한 귀추적 사고의 순환 과정 ····· 41
[그림 Ⅱ-3] 연구 모형 ····· 46
[그림 Ⅲ-1] 수업 프로그램의 맥락 형성을 위한 조건 ····· 71
[그림 Ⅲ-2] 1차 형성적 순환의 자료 수집 개관 ····· 89
[그림 Ⅲ-3] 2차 형성적 순환의 자료 수집 개관 ····· 96
[그림 Ⅲ-4] 3차 형성적 순환의 자료 수집 개관 ····· 103
[그림 Ⅳ-1] 예측변인에 대한 확인적 요인분석 결과 ····· 124
[그림 Ⅳ-2] 구조모형(수정모형)의 표준화 경로계수 ····· 124
[그림 Ⅳ-3] 기존 모형의 표준화 경로계수 ····· 127
[그림 Ⅳ-4] 사전지식 수준에 따른 상위 집단의 구조모형 ····· 135
[그림 Ⅳ-5] 사전지식 수준에 따른 하위 집단의 구조모형 ····· 135
[그림 Ⅳ-6] 세련된 신념 집단의 구조모형 ····· 146
[그림 Ⅳ-7] 소박한 신념 집단의 구조모형 ····· 146
[그림 Ⅴ-1] “우수” 유형의 예측모형 ····· 161
[그림 Ⅴ-2] “우수” 유형의 최적 경로 ····· 161
[그림 Ⅴ-3] “불일치” 유형의 예측모형 ····· 173
[그림 Ⅴ-4] “불일치” 유형의 최적 경로 ····· 173
[그림 Ⅴ-5] “평균·미흡” 유형의 예측모형 ····· 195
[그림 Ⅴ-6] “평균·미흡” 유형의 최적 경로 ····· 195
[그림 Ⅴ-7] 내용 지식의 화제에 대한 학습을 촉진하는 귀추적 글쓰기 학습 모형 ··· 226

Ⅰ. 서론

1. 연구의 목적과 필요성

이 연구는 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동에 영향을 미치는 요인을 탐색하고, 학습 결과물의 성패를 좌우하는 유의미한 예측 경로를 밝힘으로써 교육적 시사점을 도출하고 교수·학습 방안을 설계하는 데 목적이 있다. 이 연구에서 주목한 '학습 목적 글쓰기(writing to learn)' 개념은 '내용 지식의 학습을 목적으로 수행되는 자료 통합적 글쓰기(writing-from-sources as a learning activity)'를 지칭하는 개념으로 사용되었다.

'학습 목적 글쓰기' 개념의 조작적 정의는 도구 교과로서 언어교육의 역할과 관련하여, 내용 지식의 학습에 실질적으로 도움을 줄 수 있는 국어과 교육 내용이 무엇인가에 대한 일련의 탐구를 통해 이루어졌다. 그러한 탐구는 글쓰기의 문제 해결 과정과 학습을 위한 사고의 과정이 유사하다는 점에 기반을 두고 논의되어 왔다. 대학수학능력을 측정하기 위한 대입 논술고사의 글쓰기 방식이나 대학의 학술적 글쓰기(에세이, 보고서)는 그러한 논의가 반영되어 성립되는 학습 목적 글쓰기 장르의 대표적인 실현태이다.

그런데 대입 논술고사를 준비하는 교수·학습 상황에서의 국어과와 내용 교과의 기여 정도나 대학의 학술적 글쓰기 교육의 주체에 대해서는 지속적으로 논란이 있어 왔다. 일정 수준 이상의 내용 생성이 이루어진 다음의 미세한 수준차는 국어과의 글쓰기 교육을 통해 처방 가능할지 모르나, 그렇지 못한 대부분의 경우에는 국어과의 글쓰기 교육이 아닌 내용 교과의 배경지식 전달이 훨씬 효과적이라는 것이다. 특히 대학의 학술적 글쓰기 교육에서는 배경지식의 단순한 전달뿐 아니라 학습의 대상이 되는 영역 특수적 내용 지식의 구조적 관계에 대한 교수·학습이 지식의 정교화에 주요하게 기여한다는 논의가 부각되어 다루어지기도 했다. 이러한 논란을 종합하면, 도구 교과로서 국어과의 글쓰기 교육만으로 학습자에게 소기의 학습 성과를 도달하는 것이 효율적이지 못했다는 지적이 주요한 비판의 지점이었다.

이 연구에서는 그러한 비판이 담화 행위에 기반한 학습에 대한 오해로부터 기인한 것으로 보고, '자료 통합적 글쓰기(writing from sources)'를 학습 목적 글쓰기 장르의 전형적인 양식으로 규정함으로써 기존의 내용 교과에서와 변별되는 내용 체계를 정립하고자 한

다. 자료 통합적 글쓰기를 구심적(centripetal) 장르로 삼아 중등 학습자를 대상으로 하는 국어과 교육 내용으로서 학습 목적 글쓰기를 가르치는 것은 다음 몇 가지 질문에 대한 답변을 모색함으로써 정당화될 수 있다. 이러한 문제는 학습 목적 글쓰기 교육을 둘러싼 상황 맥락을 구성하는 제반 요소로부터 구체화한 것으로, 이들은 각각 "국어과"(㉠), "장르"(㉡), "중등 학습자"(㉢), "교육 내용"(㉣)이 갖춰야 할 요건에 대한 탐구로 볼 수 있다. 이 네 가지 요건을 구체적으로 진술하면 다음과 같다.

㉠ 국어과의 학습 목적 글쓰기 교육을 통해 성취되는 내용 지식의 학습은 내용 교과에서 기존에 이루어지던 학습의 실체와 변별되어야 하며, 그 수준 또한 유의미하게 더 높아야 한다.
㉡ '학습 목적 글쓰기'라는 새로운 장르를 설정하기 위해서는 중등 학습자를 대상으로 하는 기존의 학교 교육에서 전통적으로 분류되어 온 정보 전달적, 설득적 글쓰기를 가르치는 것만으로 해결되지 않는 문제점이 존재해야 하며, 그러한 문제점을 해결하는 데 유의미하게 기여할 수 있어야 한다.
㉢ 중등 학습자를 대상으로 한 학습 목적 글쓰기는 '범교과 글쓰기', '교과별 글쓰기' 등으로 대표되는 대학의 학술적 글쓰기와의 연속성, 계열성이 확보되어야 한다.
㉣ '학습'과 '글쓰기'를 하나의 체계적인 교육 내용으로 정립하려면, 문제 해결 과정으로서 학습과 글쓰기가 공유하는 당위론적 유사성 외에 분절적인 교수·학습 내용 요소로 구체화될 수 있는 운용 기제를 밝혀 이를 반영해야 한다.

㉠은 학습 목적 글쓰기 교육의 교과 주체에 관한 문제 제기이다. 이는 학습의 대상이 되는 내용 지식의 우위가 대부분 국어과가 아닌 내용 교과에 있다는 점에 기인한다. 이 연구에서는 '표면적 이해(superficial comprehension)'와 '심층적 이해(deep comprehension)', '지식 습득(knowledge acquisition)'과 '지식 확증(knowledge verification)'을 구분하여 온 일련의 선행 담론에 대한 이론적 탐구를 통해 문제의식을 정당화하고자 하였다(Moos & Azevedo, 2008; Olson & Torrance, 1996). 교육 목표를 진술할 때 '내용(content)'과 '행동(behavior)', '지식(knowledge)'과 '인지 처리(cognitive process)'를 구분한 앤더슨(Anderson et al., 2001)의 논의를 참고하면, 국어과의 글쓰기 교육이 학습에 기여하는 것은 '행동', '인지 처리'에 해당하는 후자의 측면이 강한 것으로 볼 수 있다. 국어과의 글쓰기 교육은 내용 교과의 교수·학습에서처럼 학습의 대상이 되는 내용 지식의 정보를 직접 제공해 주지는 못하지만, 낱낱의 요소들을 독자에게 합리적인 것으로 보일 수 있도록 선택하고, 연결하며, 조직하는 사고와 전략을 제시한다는 점에서 높은 수준의 전이력과 확장성을 갖는다. 선행 담론에서는 지식의 확증과 정교화로 이어지는 이러한 학습의 수준을 '심층적

이해(deep comprehension)'라 규정하고, 정보의 습득 및 회상에 머무르는 '표면적 이해(superficial comprehension)'의 수준과 구분하였다(Olson & Torrance, 1996).

내용 지식의 학습을 목적으로 수행되는 여러 문자언어 의사소통 방식 가운데 자료 통합적 글쓰기는 특히 심층적 이해에 크게 기여하는 것으로 알려져 있다. 언어교육의 관점에서 자료 통합적 글쓰기는 "읽기와 쓰기, 학습이라는 세 가지 행위의 토대 위에 성립하는 고도로 복합적(hybrid)인 문식 행위"(Spivey, 1997)로 정의되곤 했다. 학습 목적 글쓰기와 자료 통합적 글쓰기는 각각이 행위의 목표와 과정을 상이하게 부각시킨 용어라는 점에서 축자적으로 부분적인 차이를 내포하기는 하나, 도구 교과로서 국어과의 역할에 천착하여 온 일련의 담론에서는 대체로 이 둘을 동일시하여 왔다. 이들은 이를 뒷받침하는 근거로 담화 행위에 기반한 학습의 인지적 운용 가운데 '정보 처리(information-processing)'와 '자기 조절적 처리(self-regulatory processing)'의 길항 관계에 주목하였다. 이에 따르면, 개인이 심층적 이해를 지향하는 학습의 경로에 진입하기 위해서는 충분한 양의 작업기억을 확보하고, 자기 조절적 처리를 추동할 수 있어야 한다(Moos & Azevedo, 2008).

하지만 가르쳐야 할 사실적 지식이 비교적 명료한 내용 교과의 교수·학습에서는 새로운 정보를 전달하고 학습자로 하여금 이를 효율적으로 습득하여 축적하도록 하는 것만으로도 버거운 것이 현실이다. 따라서 내용 교과에서 지식의 심층적 이해를 도모하는 자기 조절적 처리에 많은 양의 작업기억을 투입하도록 요구하는 것은 현실적으로 쉽지 않다. 내용 교과의 교수·학습 상황에서 대체로 질문 응답형 과제에 대한 단답(writing short answers to questions), 메모하기(taking notes), 요약하기(writing summaries) 등 상대적으로 인지적 부담이 적은 문자언어 의사소통을 학습의 수단으로 활용하여 온 것 또한 이러한 이유에 기인한다. 자기 조절적 처리에 수반되는 인지적 부담을 최소화함으로써 작업기억의 불필요한 소모 없이 새로운 정보를 온전히 전달받아 습득하도록 하는 것은 내용 교과의 관점에서 오히려 더 효과적인 학습의 양태로 인식될 수 있다.

다량의 사실적 정보를 전달해야 하는 내용 교과의 교수·학습에서 지식 습득(knowledge acquisition), 정보 축적(information accumulation)의 표면적 접근이 일차적으로 고려되어 왔음을 염두에 둘 때, 그러한 부담으로부터 상대적으로 자유로운 국어과의 학습 목적 글쓰기 교육은 지식 확증(knowledge verification), 지식 정교화(knowledge elaboration)의 심층적 접근을 포괄할 수 있는 형태로 이루어질 필요가 있다. 게다가 질문 응답형 과제에 대한 단답, 메모하기, 요약하기 등이 담화 행위에 관한 충분한 지식을 갖추지 못한 상태에서도 내용 교과의 교수·학습에서 줄곧 활용되어 온 것과 달리, 다문서 읽기, 담화 종합, 논증 의사소통 등이 복합적으로 이루어지는 자료 통합적 글쓰기는 학습에 기여할 수 있는 담화 행위에 관한 전문적인 교수·학습을 필요로 하는 것으로 알려져 있다. 실제

로 대학 입시의 제약으로부터 상대적으로 자유로운 사회적 맥락을 기반으로 산출된 외국의 교과교육 분야의 선행 연구들을 살펴보면, 이들이 강조해 온 담화 행위에 기반한 학습의 인지적 과정은 대체로 우리의 내용 교과가 아닌 국어과의 글쓰기 교육에 훨씬 근접해 있다.[1] 자료 통합적 글쓰기를 중심으로 학습 목적 글쓰기 담론을 정립하는 것은 내용 지식의 학습을 목적으로 수행되는 여타의 문자언어 의사소통 유형에 비해 높은 수준의 전이력을 확보할 수 있을 것이다.

㉡은 기존의 국어과 교육과정에서 오랫동안 설명적 글쓰기(explanatory writing)의 하위 유형으로 분류되어 온 정보 전달적, 설득적 글쓰기와 변별되는 학습 목적 글쓰기 장르의 속성이 무엇이며, 그 가치가 교육적으로 정당화될 수 있는가에 관한 문제 제기이다. 그러한 문제의식은 기존 장르에 대한 교수·학습만으로 아무런 문제가 발생하지 않는다면, 굳이 새로운 장르를 설정하여 가르치는 것이 도리어 불필요한 혼란만 가중시킬 수 있다는 우려로부터 기인한 것이다. 하지만 배타적인 언어 사용 목적을 기준으로 명시적으로 분리된 교육 내용을 마련하는 교육과정상의 장르 설정 방식과 달리, 일상에서 중등 학습자가 생산한 글쓰기 결과물은 대체로 특정한 어느 하나의 목적으로만 순수하게 귀결되지 않는 경우가 많다. 와들(Wardle, 2009)은 실제적인 구체성과 수사적 상황에 배제된 모방적 과제들을 "엉터리 장르(mutt genre)"라 규정함으로써 인위적 장르에 대한 교수·학습이 일상으로 전이되기 어렵다는 점을 지적한 바 있다. 학습 목적 글쓰기 장르는 구체적인 실현태에 따라 정도에 다소의 차이가 존재할 수 있으나 정보 전달, 설득, 자기 표현 등의 다양한 하위 목적들이 자연스럽게 번갈아 나타난다는 점(장성민, 2015ㄹ)에서, 이를 설명적 글쓰기의 구심적 장르로 삼는다면 중등 학습자의 일상이나 졸업 후에도 비교적 높은 수준의 실제성과 전이력을 확보할 수 있을 것으로 기대된다.

---

1) 유럽 대학의 교과교육 전문가들로 구성된 브릴 출판사의 쓰기 연구 시리즈의 28번째 출판물 "학습 활동으로서의 글쓰기(Writing as a Learning Activity)"(Klein et al., 2014)는 담화 행위에 기반한 학습의 제 측면을 집대성한 대표적인 담론이다. 그 목차를 제시하면 다음과 같다.

머리말: 학습 활동으로서의 글쓰기의 새로운 방향
Ⅰ. 논증을 위한 글쓰기: 음성언어와 문자언어의 논증을 위한 도구로서의 글쓰기
Ⅱ. 어휘 학습 도구로서의 글쓰기
Ⅲ. 수학 교실에서의 미숙한 필자를 지원하는 작문 과제
Ⅳ. 역사적 사고로 학생들을 이끄는 글쓰기
Ⅴ. 역사 수업 활동으로서의 복수의 자료에 대한 탐구를 통한 학습 목적 글쓰기
Ⅵ. 교과 영역 글쓰기를 위한 전략 교수
Ⅶ. 학습 활동으로서의 복수의 자료를 종합하는 글쓰기
Ⅷ. 설명 텍스트의 이해 향상을 위한 도구로서의 요약적 글쓰기: 초등학교의 개입 연구를 대상으로
Ⅸ. "혼란스러움"에서 고전적 지식으로의 이동: 인지적, 표상적 자원 발달을 위한 글쓰기의 역할
Ⅹ. 사고 발전을 위한 읽기에 관한 글쓰기: 인지 발달에 관한 사례 연구
Ⅺ. 면대면 협력적 글쓰기 상황에서의 대학생의 지식 구성
Ⅻ. 과학 교과 협력적 글쓰기 상황에서의 지식 구성: 전략적 단순성, 분산된 복합성, 설명의 세련됨

㉡은 학습 목적 글쓰기 교육의 대상을 '대학생'이 아닌 '중등 학습자'로 설정한 것에 대한 문제 제기이다. 이는 학습 목적 글쓰기가 지향하는 국어과의 도구 교과로서의 속성이 대학의 학술적 글쓰기(academic writing)와 유사하다는 점에 기인한다. 하지만 도구 교과로서 내용 지식의 학습에 높은 전이력을 포함하는 글쓰기 교육의 필요성에 대해서는 대부분 공감하면서도, 최근의 학술적 글쓰기 담론은 지속적으로 '범교과 글쓰기(Writing Across the Curriculum, WAC)'에서 '영역별 글쓰기(Writing In the Disciplines, WID)'를 강조하는 추세로 변화해 왔다. 이는 상이한 전공 영역별로 담화 공동체의 수사적 관습이 서로 다르기 때문에 범교과 글쓰기가 고등 교육 수준의 전공 학습에 그다지 기여하지 못했다는 비판에 따른 변화이기도 했다. 물론 그렇다고 해서 그러한 담론들이 담화 행위에 기반한 학습의 중요성을 간과했다거나, 학습을 위한 사고의 발전에 기여하는 글쓰기 교육의 필요성을 무시하였던 것은 아니다. 오히려 영역별 글쓰기를 지지하는 일련의 담론들은, 범교과 글쓰기의 교육적 가치를 인정하면서도 전공 영역이 명시적으로 나뉘는 고등 교육 수준에서 국어과의 글쓰기 교육이 갖는 의의가 위축될 수 있다는 우려를 드러낸 것으로 보는 편이 적절하다.

이 연구는 중등 학습자를 대상으로 학습 목적 글쓰기 장르를 설정하여 가르침으로써 그러한 문제점을 해소하고 중등 글쓰기 교육과 대학 글쓰기 교육 사이의 연속성과 계열성을 확보할 수 있을 것으로 판단하였다. 범교과 글쓰기를 지향하는 학습 목적 글쓰기가 중등학교에 정착되면, 대학의 글쓰기 교육은 상이한 전공별로 영역 특수성이 부각된 형태로, 중등 글쓰기 교육은 국어과를 중심으로 영역 보편성이 부각된 형태로 각각 발전을 도모할 수 있을 것이기 때문이다. 이미 중등학교의 정규수업에서 논술 과목을 편성하거나 대학수학능력을 측정하기 위해 논술고사를 치르는 것이 일반적으로 통용되고 있음을 염두에 둘 때, 그러한 시도가 무리하게 학습자의 발달을 뛰어넘는 것으로 볼 근거도 없다. 중등 학습자에게 학습 목적 글쓰기를 가르치는 것은 이들에게 전문가(학자)에 상응하는 엄밀한 수준의 과학적, 논리적 사고를 기대해서가 아니라 정보의 홍수 속에 무의미하게 지나칠 수 있는 정보의 편린들에 대해 가치와 의미를 부여하고, 필자의 관점을 바탕으로 이를 통합하여 개인의 지식으로 내면화하는 실제적인 경험을 제공하기 위함이다. 범교과 글쓰기를 지향하는 학습 목적 글쓰기가 중등학교에 정착되면, 졸업 후의 전문화된 학문 영역이나 직업 영역을 준비하고 밑바탕이 되는 학습 기반을 마련하는 데 매개적 기능을 담당할 수 있을 것이다.

마지막으로 ㉣은 교육 내용이 갖춰야 할 구조적 체계성에 대한 문제 제기이다. 이는 학습 목적 글쓰기가 '학습'과 '글쓰기'라는 서로 유사하면서도 상이한 두 개의 교육 내용

을 결합하고 있다는 점에 기인한다. 국내의 교과교육 담론에서도 "통합 논술"을 위시하여 학습 목적 글쓰기 장르의 교육적 가치에 주목해 왔다. 하지만 이들 대부분이 작성된 텍스트만을 학습자가 보유한 지식의 결과로 동일시하여 학습자를 분류하고 선발하는 데에만 활용할 뿐 수행 과정의 세부 국면별로 고려되어야 하는 학습의 경험이나 구체적인 인지 처리의 운용에 대해서는 교과 학습 이외의 영역으로 간주하고 크게 관심을 두지 않았다. 자료 통합적 글쓰기를 다룬 기존의 선행 담론에서도 자료의 변형과 통합을 중심으로 한 '읽기', '쓰기'의 가시적인 문식 행위에 관한 연구가 대체로 주류를 형성하여 온 반면 '학습'에 관한 문제의식은 상대적으로 덜 부각되어 왔다.

이처럼 학습의 사고 표상이 어떤 운용 기제를 바탕으로 어떻게 문식 행위로 가시화되는지에 대해 깊이 있는 고민이 이루어지지 못하다 보니, 기존의 학교 교육에서 읽기와 쓰기의 교수·학습이 꾸준히 이루어져 왔음에도 불구하고 정작 학습자들은 대입 논술고사 준비와 같은 학습 목적 글쓰기 교육이 학교 교육에서 거의 이루어지지 못한 것으로 인식하곤 했다. 이들은 내용 교과에서의 배경지식 습득이 학습 목적 글쓰기 수행으로 직결되지 않는다는 점에 공감하면서도, 국어과의 학습 목적 글쓰기 담론에 기반해 교실 현장에 투입 가능한 과제로 제시되었을 때 그것이 기존의 읽기, 쓰기 과제와 어떻게 변별되는가에 대해 의심과 회의의 시선을 거두지 않았다.

이 연구는 읽기, 쓰기의 문제 해결 과정과 지식 구성을 위한 사고의 과정이 유사하다는 점에 대한 선언적이고 당위론적인 진술의 반복을 개선하기 위한 대안적 접근으로서 비형식 논리학의 '귀추(abduction)' 개념에 주목함으로써 문제의식을 정당화하고자 하였다.[2] 귀추는 전통적으로 "결과(result)와 규칙(rule)으로부터 사례(case)나 조건(condition)을 도출하는 사고 방식"(Oh, 2008)을 지칭하는 기호학, 논리학적 개념으로 접근되어 왔으나, 최근에는 인식론적 과정을 포함하는 개념으로까지 지칭되는 범위가 확장되어 지식 탐구와 학습의 과정을 설명하는 유용한 도구로도 각광받고 있다. 귀추를 "가정(hypothesis)과 증거(data) 사이의 역동적 상호작용으로부터 개연성(plausibility)을 갖춘 최선의 설명(best explanation)에 도달하는 사고의 과정"(Velázquez-Quesada et al., 2013)으로 정의

2) 국내의 선행 연구에서는 대체로 영어의 'abduction'을 대체로 '가설적 추론'의 줄임말인 "가추(假推)"로 번역하여 왔다. 가추법을 "어떤 형상을 설명하기 위해 관찰되지 않은 원인을 사용하여 가설을 세워 새로운 발견을 이끄는 논리적 추론 방법"(김효정·박수홍, 2014)(밑줄은 연구자 강조)으로 정의한 것은 그러한 관점을 보여주는 대표적인 예이다. 하지만 이 연구에서는 (ㄱ) 담화 행위에 기반한 학습이 대부분 명시적인 가설 설정을 염두에 두고 이루어지지 않으며, (ㄴ) 연역적, 귀납적 사고와 변별되는 abductive reasoning의 핵심이 필자의 '가정'과 필자 외부의 '증거' 사이의 역동적 상호작용을 통해 '최선의 설명'에 다가가는 인식론적 순환에 있다고 판단하여, 이를 잘 드러낼 수 있는 용어로 "귀추(歸推)"를 선택하였다. 'abduction'의 동의어로 사용되는 'retroduction'은 그러한 함의를 잘 보여주는 조어이다.

내린 역동적 인식논리학(Dynamic Epistemic Logic, DEL) 이론에 따르면, 귀추적 사고는 ⓐ '가정'과 '증거', '최선의 설명' 사이의 개연성에 대한 천착을 전제로 성립한다는 점에서 논증의 발상을 포괄하는 개념이면서 동시에 ⓑ 역동적인 인식론적 순환의 발상을 내포한다는 점에서 개인의 인지 과정에 반영된 횡적, 종적 측면을 두루 살필 수 있다는 장점이 있다.[3] 이는 가시적인 문식 행위를 넘어서 '지식 확증'과 '심층적 이해'의 비가시적 사고 표상의 과정을 설명하는 데 하나의 이론적 토대를 제공한다. 이들은 귀추적 사고가 횡적, 종적으로 비단조적(non-monotonic)이라는 점을 부각하였다.

학습 목적 글쓰기 수행의 운용 기제로 귀추적 사고에 주목하고 담화 행위에 기반한 학습의 영향 요인과 예측 경로에 천착하는 것은 범교과적 학습 도구로서 글쓰기의 중요성에 대한 당위론적 인식을 넘어, 그것이 내용 지식의 심층적 이해에 실제로 어떻게 기여하는가에 대한 의미 있는 정보를 제공할 수 있을 것으로 기대된다. 국어과의 학습 목적 글쓰기 교육을 통해 제공되는 지식 확증, 지식 정교화의 경험은 비단 교수·학습 상황에 적용된 특정한 내용 지식의 화제에 대해서뿐 아니라 읽기, 쓰기의 문식 활동이 수반되는 다른 학습 맥락에도 유사하게 통용될 수 있을 것이다.

이상의 논의를 정리하면, 중등 학습자를 대상으로 하는 국어과 교육 내용으로서의 학습 목적 글쓰기 담론은 ㉠ 지식의 심층적 이해에 기여하는 교육 내용을 통해 국어과 고유의 속성을 극대화하고, ㉡ 배타적으로 분절되지 않는 상이한 언어 사용 목적의 가능성을 두루 고려함으로써 실제성과 전이력을 확보하며, ㉢ 대학의 전문화된 학문 영역에서 이루어지는 '영역별 글쓰기'를 준비하기 위한 중등학교에서의 영역 보편적 기반으로서 '범교과 글쓰기'의 위상을 반영하고, ㉣ 가시적인 문식 행위와 비가시적 사고 표상을 연결하는 운용 기제로서 '귀추'에 주목해 체계적인 교육 내용을 도출함으로써 정당화될 수 있다. 학습 목적 글쓰기 교육 담론은 학습의 도구로서 범교과적 문식 수행 능력에 대한 사회적 요구를 반영한 것으로서, 그러한 담론에 기반하여 학교 교육에 투입 가능한 교수·학습 설계를 마련하는 것은 비단 작문 교육뿐 아니라 도구 교과로서 국어과 교육의 외연을 확장하는 데에도 기여할 것으로 기대된다.

---

3) 인식론적 관점에서 '귀추'라는 용어는 두 가지 의미로 사용된다. 이는 '논증'의 발상을 포함하여 횡적, 종적 측면 전반을 포괄하는 광의의 개념(본문의 ⓐ, ⓑ)으로 사용되기도 하고, '인식론적 순환'의 종적 측면만을 지칭하는 협의의 개념(본문의 ⓑ)으로 사용되기도 한다. "Learning & Instruction"에서는 2018년에 '다문서(multiple documents, MD)'와 '복합양식(multi-modal document, MMD)'을 주제로 스페셜 이슈(special issue)를 발간하였는데, 상이한 정보를 비교하고 관련 맺는 응집적 이해의 과정이 논리적(logical)이고 회귀적(recursive)이라고 규정한 리스트와 알렉산더(List & Alexander, 2018)의 편집후기는 귀추의 광의적 의미를 반영하는 진술로 볼 수 있다. 참고로 이 스페셜 이슈에 포함된 논문들은 대체로 대학생 참여자를 대상으로 하며, 모두 '심층적 이해'와 '표면적 이해'의 관계에 주목하고 있다는 공통점을 지니고 있다.

한편 학습의 결과가 어떤 변화를 염두에 두고 성립한다는 점을 고려할 때, 글쓰기를 통한 학습의 인지적 경로를 탐구하기 위해서는 변화 이전의 상태에 대한 천착도 필요하다. 동일한 교육적 처방이 투입되더라도 변화 이전의 상태에 따라 학습의 경로나 효과는 상이하게 나타날 수 있기 때문이다. 이 연구에서는 담화 행위를 통한 개인의 지식 구성이 외부의 정보에 개인이 기존에 가지고 있던 '지식(knowledge)'이나 '신념(belief)'을 통합하는 것으로 설명하는 역동적 인식논리학 이론을 반영하여 귀추적 사고의 관점에서 필자 요인에 따른 차이도 함께 살펴보고자 한다. 이러한 논의는 동일한 교수·학습 설계나 유사한 문식 수행 안내를 제공하더라도 개인별로 상이한 결과가 발생한 요인이 무엇인지 파악하고, 문제의 원인을 해결하는 방안을 모색하도록 요구한다는 점에서 담론의 범위를 한층 더 확장하는 데 기여할 것으로 기대된다.

이상의 문제의식을 바탕으로, 이 연구는 중등 학습자의 학습 목적 글쓰기 상황에서 필자의 자료 통합 활동에 영향을 미치는 요인과 그 경로를 살핌으로써 교육적 시사점을 도출하고자 한다. "내용 지식의 학습을 포함한 작문 교수·학습 상황에서 필자는 자료 통합 활동을 어떻게 수행하며, 그 결과는 필자에 따라 어떻게 그리고 왜 상이하게 나타나는가?"가 이 연구를 통해 궁극적으로 해결하고자 하는 질문이다.

이를 위해 이 연구는 다음과 같이 연구 문제를 설정하였다.

[연구 문제 1] 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동에 영향을 미치는 요인은 무엇이며, 이들의 영향 관계는 어떤 경로로 나타나는가?

1-1. 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?

1-2. 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동은 어떤 경로로 이루어지는가?

[연구 문제 2] 필자 요인에 따라 학습 목적 글쓰기를 수행할 때의 자료 통합 활동은 어떤 차이를 보이는가?

2-1. 화제에 대한 사전지식 수준에 따라 필자의 자료 통합 활동은 어떤 차이를 보이는가?

2-2. 인식론적 신념 성향에 따라 필자의 자료 통합 활동은 어떤 차이를 보이는가?

[연구 문제 3] 글쓰기 수행 예측모형을 구성하는 변인 사이의 관계에 따라 참여자 유형을 나누었을 때, 집단별 차이에 영향을 미친 요인은 무엇인가?

3-1. 글쓰기 수행 예측모형을 구성하는 변인 사이의 관계에 따라 참여자 집단은 어떻게 나눌 수 있으며, 집단별로 구체적인 양상은 어떠한가?
3-2. 유사한 절차의 자료 통합 활동을 거쳤음에도 내용 지식의 심층적 이해 수준에 차이가 나타났다면, 그러한 차이가 발생한 요인은 무엇인가?
3-3. 집단별 구체적인 양상으로부터 학습 목적 글쓰기 교육에 어떤 시사점을 도출할 수 있는가?

2. 연구사

학습 목적 글쓰기 교육은 인지적 접근 방식의 전통에 사회적 접근 방식이 더하여 이론적 바탕을 형성하여 왔다. 인지적 접근 방식은 읽기와 쓰기 사이의 밀접한 관련성이 부각된 인지주의 작문 이론의 '쓰기를 위한 읽기(reading to write)', '읽기를 위한 쓰기(writing to read)' 담론과 궤를 같이 한다. 자료 통합적 글쓰기의 세부 절차로 꼽히는 '다문서 읽기(multiple documents comprehension)'와 '담화 종합(discourse synthesis)'은 그러한 접근 방식을 대표하는 개념으로 볼 수 있다. 전자의 개념이 다양한 자료에 대한 독자의 상호텍스트적 이해 과정에 주목한 개념이라면, 후자의 개념은 개인의 관점을 수사적으로 뒷받침하기 위해 필자가 다양한 자료를 어떻게 선택하고 연결하며 조직하는가에 주목한 개념이다.

인지적 접근 방식에 따른 초기 담론에서는 다문서 읽기의 결과물이 곧 자료 통합 활동의 결과물인 것처럼 여겨져 이해와 표현의 경계가 엄밀히 구분되지 않은 채 논의되어 왔다(Armbruster & Armstrong, 1993; Bråten et al., 2009; Dreher, 1993; Goldman et al., 2012; Guthrie & Mosenthal, 1987; Hartman, 1995; Kristeva, 1986; Perfetti et al., 1999; Rouet & Britt, 2011). 하지만 자료 통합 활동이 이를 수행하는 개인으로 하여금 내용적 문제('자신이 읽은 복수의 자료 가운데 무엇을 고려할 것인가?')와 수사적 문제('저자의 목소리를 무시하지 않으면서 자신의 언어로 어떻게 변환할 것인가?') 모두를 해결하도록 요구한다는 점(Mateos & Solé, 2009)이 부각되면서 최근에는 '담화 종합'을 중심으로 이해와 변별되는 표현의 문제를 본격적으로 다루기 위한 논의가 꾸준히 확대되고 있다(Boscolo et al., 2007; Hamman & Stevens, 2003; Kirkpatrick & Klein, 2009; Lenski & Johns, 1997; Mateos & Solé, 2009; Segev-Miller, 2007; Solé et al., 2013; Spivey, 1997).

학습 목적 글쓰기 수행을 탐구하는 또 다른 방식은 '논증적 글쓰기(argumentative writing)'로 대표되는 사회적 접근 방식이다. 이들은 응집적 표상을 통한 지식의 학습에 방점을 둔 교과교육 이론의 '논증을 위한 학습(learning to argue)', '학습을 위한 논증(arguing to

learn)' 담론과 궤를 같이 하며 이론적 토대를 구축하여 왔다. 이에 따르면 논증은 전통적으로 다루어지던 논박(dispute)과 설득(persuasion) 외에도 학습 상황에서 대안적 관점과의 조회를 통해 합의를 도출하는 기능을 갖는다. 사회적 접근 방식에 따라 학습 목적 글쓰기를 바라보면, 학습을 뒷받침하는 사고의 본질은 '상황에 대한 일반화된 지식(명제)과 개별 현상(근거)의 구별과 조정'으로 규정될 수 있다(Kuhn, 2010).

학습 목적 글쓰기가 학습 상황에서 다문서 읽기와 담화 종합 행위를 유사하게 거치는 다른 문자언어 의사소통 행위들과 본질적으로 다른 점 또한 바로 여기에 있다. 질문 응답형 과제에 대한 단답, 메모하기, 요약하기 등도 다문서 문식 수행의 과정을 거치지만, 이들을 학습 목적 글쓰기의 전형으로 보지 않는 것은 그러한 문자언어 의사소통 행위가 개인으로 하여금 단지 일반화된 지식을 아는 것을 넘어서 근거가 되는 여러 자료의 정보를 의식적으로 탐색하도록 요구하지 않는다는 점 때문이다. 상이한 결과나 상충되는 해석을 두루 고려해야 하는 역사교육, 과학교육 분야에서 학습 목적 글쓰기 담론이 집중적으로 생산되었다는 점 또한 이를 뒷받침한다. 논증을 통한 지식 구성 방식은 연구자에 따라 '숙고(deliberation)', '논의(discussion)', '성찰(reflection)' 등의 용어로 지칭되어 왔다(Felton et al., 2009; Klein & Ehrhardt, 2015; Mercer, 2000; Nussbaum, 2008).

'귀추(abduction)'라는 논리학적 개념을 적용해 담화 행위에 기반한 학습 상황에서의 논증 구성을 위한 개인의 인지적 과정을 설명하려는 일련의 시도는 그러한 접근 방식의 연장으로 규정할 수 있다(Charmaz, 2012; Nepomuceno-Fernández et al., 2013; Strübing, 2007; Velázquez-Quesada et al., 2013). 귀추는 '가정(hypothesis)'과 '증거(data)' 사이의 역동적 상호작용으로부터 개연성(plausibility)을 갖춘 '최선의 설명(best explanation)'에 도달하는 사고의 과정을 지칭하는 개념으로서, 그러한 개념이 각광받는 것은 외부의 자료를 통합하여 개인이 세운 잠정적 범주를 일반화된 하나의 응집적 표상으로 발전시켜야 하는, 담화 행위에 기반한 학습의 점진적 과정을 설명하는 데 적합했기 때문으로 볼 수 있다. 이들은 학습을 통해 변화되는 개인의 내적 대상을 '지식(knowledge)'과 '신념(belief)'의 두 가지로 설명하였다. 담화 행위에 기반한 학습 과정의 주요한 운용 기제로 귀추적 사고에 주목한 것은, "탐구적 생산성(hermeneutic productivity)"(Gadamer, 2004), "위치 설정하기(positioning)"(Haraway, 2003) 등의 용어를 사용하여 논증을 탐구적 합리성을 지향하는 작업으로 규정한 일련의 선행 담론과 유사한 맥락을 공유하는 것으로 볼 수 있다(유상희, 2017).

한편 다문서 읽기와 담화 종합, 논증적 글쓰기와 같이 학습 목적 글쓰기 그 자체에 포함되어 있는 행위적, 사고적 속성 외에 그러한 수행에 영향을 미치는 요인에 대한 연구도 꾸준히 이루어졌다. 이에 따르면, 학습 목적 글쓰기 수행에 영향을 미치는 필자의 내적

요인으로는 귀추 담론에서 학습을 통한 변화의 주요 대상으로 규정한 사전지식(Le Bigot & Rouet, 2007; Bråten et al., 2011; Gil et al., 2010a, 2010b; McNamara & Magliano, 2009)과 인식론적 신념(Barzilai & Zohar, 2012; Bråten & Strømsø, 2010; Bråten et al., 2008; Gil et al., 2010a; Kammerer et al., 2016; Pieschl et al., 2008)이 가장 많이 다루어졌으며, 이외에도 읽기가 배제된 과제 환경에서의 글쓰기 능력, 읽기 유창도, 작업기억, 주제에 대한 신념, 출처 정보에 대한 민감성, 메타인지, 학업성취도, 흥미, 동기, 성별 등이 영향 요인으로 주목받은 바 있다. 반면 학습 목적 글쓰기 수행에 영향을 미치는 필자의 외적 요인으로는 과제와 자료의 정합성(Mosenthal, 1996; Rouet et al., 2001), 자료의 텍스트 유형(Britt & Aglinskas, 2002; Rouet et al., 1996; Wiley & Voss, 1999), 자료의 텍스트 구조(Mosenthal, 1996; Nash et al., 1993), 서로 다른 자료 사이의 개념적·어휘적 관련성(Kim & Millis, 2006; Kurby et al., 2005), 지금까지 작성한 글의 특징(Chuy et al., 2012; Mateos & Solé, 2009), 과제의 시간 및 분량 제약 등이 다루어졌다. 이들은 대체로 연구를 통해 밝히고자 하는 특정 변인을 독립변인 또는 조절변인으로 삼고, 학습의 결과로서 글쓰기 결과물의 질적 수준을 종속변인으로 삼아 그 영향 관계를 탐색하였다.

학습 목적 글쓰기 수행을 예측하기 위한 특정 변인에 주목해 오던 이전까지의 학문적 경향과 달리, 최근에는 경로 분석(이소라, 2017ㄱ; Bråten et al., 2014)이나 구조방정식 모형(장성민, 2017ㄴ, 2017ㄷ, 2017ㄹ; Barzilai & Eshet-Alkalai, 2015)의 연구 방법론을 적용하여 변인 사이의 구조적 관계를 조명하려는 시도도 지속적으로 이루어지고 있다. 이들은 다문서 문식 행위와 논증 의사소통을 중심으로 하는 선행 담론으로부터 유의미한 변인과 경로를 도출하고, 변인별로 적합한 척도를 활용하여 계량화된 수치를 산출한 다음, 연구자의 문제의식을 밝히는 데 기여하는 예측변인을 배경 요인으로 투입하는 절차를 거쳤다.

이 연구와 마찬가지로 학습 목적 글쓰기 수행의 예측모형을 다룬 선행 연구 가운데 대표적인 몇 가지를 소개하면 다음과 같다. 브로텐(Bråten et al., 2014)은 경로 분석을 적용하여 (ㄱ) 비교적 고정된 필자의 개인적 속성(인식론적 신념, 인지적 필요, 개인적 흥미, 사전지식), (ㄴ) 수행에 간접적으로 관여하는 개인차 변인(수고로움, 심층적 전략, 상황적 흥미), (ㄷ) 학습 결과로서 다문서 이해 사이의 구조적 관계에 접근하였으며, 표준화 경로계수는 .10~.30으로 나타났다.[4] 바르질라이와 에셋-알칼라이(Barzilai & Eshet-Alkalai,

4) 브로텐(Bråten et al., 2014)은 (ㄱ)을 "개인차 변인(individual difference variables)", (ㄴ)을 "처리 변인(process variables)"으로 명명하였으나, 학습 목적 글쓰기 수행에 간접적으로 관여하는 (ㄴ)의 하위 변인들보다도 더 직접적으로 관여하는 '자기 조절적 처리(계획하기, 점검하기), 다문서 읽기, 담화 종합'의 세부 국면을 예측변인으로 삼고자 하는 이 연구에서는 개인차 변인과 처리 변인을 규정하는 것이 상대적이라고 판단하고 논문 전체의 통일성을 맞추기 위해 (ㄱ)과 (ㄴ)을 모두 "개인차 변

2015)는 구조방정식 모형을 적용하여 ㉠ 인식론적 신념(절대주의, 다원주의, 평가주의), ㉡ 저자의 관점에 대한 이해(관점 파악하기, 관점 기술하기, 관점 평가하기), ㉢ 정보의 통합(논증 구조, 논증에 활용된 자료원의 수) 사이의 구조적 관계에 접근하였으며, 표준화 경로계수는 -.50～.36으로 나타났다. 국내에서는 이소라(2017ㄱ)가 경로 분석을 적용하여 ⓐ 인식론적 신념(세련된 신념), ⓑ 독자 신념(교류 신념), ⓒ 다문서 읽기를 통한 학습 전략(정교화 전략, 축적 전략) 사이의 구조적 관계를 다룬 바 있으며, 표준화 경로계수는 .26～.44로 나타났다.

이상의 연구들은 '읽기'와 '쓰기'의 가시적 문식 행위와 '학습'이라는 비가시적 사고 표상이 복합적으로 이루어져 일반화된 양상을 포착하기 어려운 학습 목적 글쓰기 수행에 대한 이해의 폭을 넓혀주었다는 점에서 의의가 있다. 이 연구는 선행 연구의 이론적, 방법론적 성과에 기반을 두어 문제의식을 구체화하면서도 동시에 이들이 갖는 제한점에 주목함으로써 선행 연구의 한계를 극복하고자 하였다.

첫째, 전통적으로 부각되어 온 인지적 접근 방식에 비해 사회적 접근 방식이 상대적으로 미미하게 반영되었으며, 인지적 접근 가운데에도 표현 행위에 대한 고려가 미흡한 채 다문서 읽기의 잠정적 결과를 자료 통합 활동의 최종 결과물로 동일시하였다는 한계를 지적할 수 있다. 하지만 인지적 접근 방식만으로는 내용 지식의 학습을 목적으로 이루어지던 기존의 다른 문자언어 의사소통 행위와의 변별이 어려울 뿐 아니라 지식의 심층적 이해에 도달하기 위한 학습의 사고 과정을 밝히는 것도 기대하기 힘들다는 문제점이 존재한다. 또한 담화 행위에 기반한 학습의 정도에 대한 판단은 궁극적으로 필자가 자신의 언어로 변환하여 산출한 글쓰기 결과물을 통해 이루어진다는 점에서, 머릿속에 추상적으로 존재하는 이해의 잠정적 결과를 가시화된 텍스트로 표현하는 구체적인 언어화 과정에 주목할 필요가 있다.

둘째, 'Academic Writing', 'Writing in the Disciplines(WID)'와 같은 용어로 학습 목적 글쓰기를 지칭한 일련의 선행 연구를 통해 확인되는 바와 같이, 학습 목적 글쓰기 개념을 다룬 대부분의 선행 연구는 대학생 이상의 고등 수준의 학습자를 대상으로 수행되어 왔다. 하지만 대학생의 경우에는 전공 분야별로 상이한 지식 구조와 담화 관습이 존재할 수 있으며, 학습 목적 글쓰기 수행의 영향 요인으로 지속적으로 다루어지던 인식론적 신념 또한 영역 특수성을 띨 가능성이 높다. 반면 학습 목적 글쓰기의 실현태는 대입 논술고사, 고등학교 정규수업에서의 논술 과목 편성, 소논문 발표대회 등의 다양한 형태로 고등 교육뿐 아니라 중등 교육에도 점차 뿌리를 내리고 있으며, 그에 대한 교육적 수요 또

인"으로 상정하였다.

한 높아지는 추세이다. 이를 고려할 때, 상대적으로 영역 보편성이 담보되는 중등 학습자를 대상으로 실증적 연구 결과를 축적함으로써 교육적 시사점을 도출할 필요가 있다.

셋째, 선행 연구에서는 학습 목적 글쓰기의 인지적 국면을 분절적으로 나누어 체계적으로 접근하는 대신, 학습 목적 글쓰기와 수행 바깥의 배경 요인 사이의 관계에 주목하는 경우가 많았다. 이러한 연구들은 학습 목적 글쓰기 수행에 영향을 미치는 필자 내적, 외적 요인의 종류와 그 강도를 밝혔다는 점에서 의미가 있지만, 대부분 낮은 표준화 경로계수를 보인다는 점 그리고 정작 수행의 핵심이 되는 교육 내용을 도출하는 데에는 크게 기여하지 못한다는 점에서 아쉬움이 있다. 수행 바깥의 배경 요인이 미치는 효과를 부각하기에 앞서 학습 목적 글쓰기 자체의 수행 경로를 밝힘으로써 이후의 연구들에 일반적으로 적용될 수 있는 예측모형을 구축하는 작업이 선행되어야 할 것이다.

마지막으로 대부분의 선행 연구에서는 측정변인의 용이한 계량화를 위해 자기 보고식 폐쇄형 척도를 활용한 설문조사에 의존한 경우가 많았다. 주로 표준화 검사 도구를 통해 측정하는 이러한 방식은 결과의 신뢰성을 높이는 데 기여할 수는 있으나, 가치 판단에 의한 응답자의 당위적 인식 또는 정오(正誤)의 판단으로부터 자유롭지 못해 실제 행동과 괴리되는 결과가 산출될 가능성도 배제하기 어렵다. 개방형 도구를 활용한 자료 수집과 질적 분석이 포함된 수렴 과정을 병행함으로써 실제와의 괴리를 줄이기 위한 방법론적 개선이 필요해 보인다. 물론 그러한 과정 또한 객관적이고 체계적인 기준 및 절차를 통해 엄밀한 수준의 신뢰성과 타당성을 확보해야 할 것이다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

이 연구는 문헌 연구를 통해 중등 학습자를 대상으로 하는 학습 목적 글쓰기의 개념과 본질을 규명함으로써 교육적 논의를 위한 이론적 기반을 마련하는 데서 출발하였다(Ⅱ장). 그리고 선행 담론의 제한점에 대한 비판적 검토를 통해 중등 학습자의 학습 목적 글쓰기 수행을 설명하기 위한 이론적 준거틀을 마련한 다음, 설계·개발 연구(design & development research)의 형성적 순환 과정을 통해 수집된 학습자 자료에 대해 구조방정식 모형과 다중집단 구조방정식 모형을 적용하고 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동의 성패를 예측하는 데 유의미한 변인과 경로를 도출하였다(Ⅲ~Ⅳ장). 마지막으로 연구 결과에 대한 해석을 바탕으로 현재의 학습 목적 글쓰기 교육이 당면한 과제를 설정하고, 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 방안을 제안하였다(Ⅴ장). 이 연구의 세부적인 절차와 방법을 도식화하면 〈표 Ⅰ-1〉과 같다.

〈표 Ⅰ-1〉 연구 절차 및 연구 방법

연구 내용	연구 절차	연구 방법
Ⅰ장 서론	• 연구의 목적과 필요성 • 연구사 검토	
Ⅱ장 이론적 기반 탐색	• 학습 목적 글쓰기의 장르 설정 • 학습 목적 글쓰기 수행의 본질 분석 • 학습 목적 글쓰기 예측모형의 변인 설정	• 문헌 연구
Ⅲ장 예측모형 구축을 위한 수업 프로그램 설계	• 수업 프로그램의 맥락 형성 ⇓ • 형성적 순환을 통한 자료 수집 (예비 연구 1~3차, 본 연구)	• 설계·개발 연구 • 변환적 설계
Ⅳ장 예측모형 검증	• 변인 측정 및 자료 분석 ⇓ • 전체 집단을 대상으로 한 예측모형 검증 ⇓ • 필자 요인(사전지식, 인식론적 신념)에 따른 집단별 예측모형 검증	• 확인적 요인분석 • 구조방정식 모형 • 다중집단 구조방정식 모형
Ⅴ장 예측모형의 해석 및 교육적 적용	• 군집 유형별 경로 및 대표적 사례에 대한 비교를 통해 예측모형의 결과 해석 ⇓ • 참여자 수행에 나타난 문제점 분석 ⇓ • 학습 목적 글쓰기 교육의 설계 (목표, 내용, 방법, 평가)	• 군집분석 • 질적 내용분석 • 교수·학습 설계
Ⅵ장 결론	• 요약 및 제언	

이 연구는 Ⅲ장과 Ⅳ장에 걸쳐 일반계 남녀공학 고등학교 2학년 인문사회계열 학습자를 대상으로 국어과 정규수업에서 의견 제시형 에세이(opinion essay) 과제를 활용해 글쓰기 프로젝트 활동(6차시)을 실시하고, 여기에서 산출된 일련의 자료를 수집하여 분석하였다. 본격적인 연구 자료 수집에 앞서 학습 목적 글쓰기 상황에서 필자의 수행을 포

착하기 위한 연구 설계가 타당한지 가늠해 보기 위해 세 차례에 걸쳐 형성적 순환의 과정을 거쳤다. 그러한 방식은 학습자 자료 수집을 위한 연구 방법론을 정당화하는 것 외에 정규수업에서의 교수·학습을 염두에 둔 교실 현장의 실제적 문제를 해결하기 위하여 이론적 탐색과 실행, 평가 및 수정의 과정을 반복함으로써 최적의 수업 모형을 산출하는 것(Bannan-Ritland, 2003)도 지향하고 있다는 점에서 설계·개발 연구의 발상에 주요한 기반을 둔 것이다.

이 연구에서는 세 차례의 형성적 순환을 거쳐 최종적으로 수집된 참여자 664명의 학습 결과물(작문 텍스트) 및 개방형 설문의 형태로 부과된 성찰일지 기록을 분석하였다. 선행 연구의 이론적 배경으로부터 도출된 예측변인의 값을 측정하기 위해 질적 내용분석의 결과를 5점 척도로 계량화하는 변환적 설계(transformative design)의 혼합 방법론을 적용하였으며(Miles et al., 2014, Teddlie & Tashakkori, 2009), 이를 구조방정식 모형(structural equation model, SEM)에 투입하여 참여자 전체 집단에 대한 예측모형을 구성하였다. 또한 다중집단 구조방정식 모형(multiple-group SEM)을 적용하여 전체 집단에 대한 예측모형이 조절변인으로 상정한 필자 요인(사전지식, 인식론적 신념)에 따라 세부 집단별로 어떻게 상이하게 나타나는지 살펴보았다.[5)]

Ⅴ장에서는 유형별 참여자의 대표적 사례에 대한 비교를 통해 Ⅲ장과 Ⅳ장에 걸쳐 산출된 예측모형의 계량화된 결과를 질적으로 재해석하는 설명적 순차 설계(explanatory sequential design)의 혼합 방법론을 적용하였다(Creswell, 2014). 이를 위해 먼저 예측모형을 구성하는 변인 사이의 관계에 따라 참여자 유형을 세분하는 군집분석(cluster analysis)을 실시한 다음, 군집 유형별로 최대 변량(maximum variation)을 보이는 참여자를 선정해 학습 목적 글쓰기 수행의 세부 국면별로 질적 내용분석을 수행하고, 구체적인 양상으로부터 참여자 수행에 나타난 문제점이 무엇인지 탐색함으로써 학습 목적 글쓰기 교육 설계의 시사점을 도출하고자 하였다. 이를 바탕으로 학습 목적 글쓰기의 교육 방안(목표, 내용, 방법, 평가)을 제안하였다.

---

5) 구조방정식 모형에서 제3의 변인이 기존의 특정한 두 변인 사이의 관계에 영향을 주는지를 살피는 방법은 크게 '다중집단 구조방정식 모형'과 '상호작용 효과'에 주목하는 두 가지 방식이 존재한다. 측정변인 간 관계에 주목하는 경로 분석에서와 달리, 잠재변인 간 관계에 주목하는 구조방정식 모형에서는 다중집단 구조방정식 모형을 활용하는 것이 일반적이다. 상호작용 효과를 분석하기 위해서는 독립변인(예 "학습 과제의 요구 인식")과 조절변인(예 '사전지식')을 곱한 상호작용항(예 '학습 과제의 요구 인식×사전지식')을 별도로 만들어야 하는데, 변인의 수가 많아질수록 상호작용항의 수가 급격히 늘어나게 되어 이를 도식화하였을 때의 가독성이 현저히 떨어지기 때문이다. 〔그림 Ⅱ-3〕의 연구 모형과 〔그림 Ⅳ-2〕의 구조모형에 조절변인에 해당하는 '사전지식'과 '인식론적 신념'을 표시하지 않은 것은 바로 그러한 이유 때문이다. 이 연구에서는 조절변인의 값을 기준으로 참여자 집단을 둘로 나누고, 경로계수 차이 검증을 통해 특정 변인에 따른 조절효과가 유효한 경로를 밝히는 형태를 취했다.

Ⅱ. 학습 목적 글쓰기 예측모형 구축을 위한 이론적 기반

1. 학습 목적 글쓰기의 교육적 논의를 위한 전제

1) 학습 목적 글쓰기의 개념

이 연구에서는 학습 목적 글쓰기를 '내용 지식의 학습을 목적으로 수행되는 자료 통합적 글쓰기(writing-from-sources as a learning activity)'와 동일한 의미로 규정하여 사용하였다. 내용 지식의 학습을 목적으로 수행되는 문자언어 의사소통 행위에는 질문 응답형 과제에 대한 단답, 메모하기, 요약하기 등 상대적으로 인지적 부담의 정도가 낮은 문식 활동도 존재하기는 하나, 이들은 반드시 전문적인 교수·학습을 거치지 않더라도 내용 지식의 학습 상황에 통용 가능하다는 점에서 교육 내용으로서의 전이력이 자료 통합적 글쓰기를 가르치는 것에 미치지 못할 것으로 판단하였다. 학습 목적 글쓰기의 개념을 구체화하기 위해서는 크게 '(담화 행위에 기반한) 내용 지식의 학습'이라는 활동 목적의 측면과 '자료 통합적 글쓰기'라는 수행 과정의 측면에 대한 천착이 필요하다. 여기에서는 학습 목적 글쓰기를 추동하는 운용 기제로서 논증적 스키마와 인식론적 순환의 발상을 포함하는 '귀추적 사고'에 주목하여 각각의 구성 요소에 대해 살펴보고, 유사한 목적으로 수행되는 유관 장르와의 변별을 통해 그 개념을 명료히 하고자 한다.

초기(1980~1990년대)의 학습 목적 글쓰기 담론은 대체로 '자료 통합적 글쓰기'라는 수행 과정에 주목하여 논의를 형성하여 왔다. 인지주의 작문 이론에 기반을 둔 대학 글쓰기 교육 담론의 전통적인 관심사에 해당하는 "학술적 문식 과제(academic literacy task)"(Flower et al., 1990)는 그러한 논의를 보여주는 대표적인 키워드이다. 이들은 '쓰기를 위한 읽기(reading to write)', '읽기를 위한 쓰기(writing to read)' 담론에 기반을 두어, 가시적인 문식 행위로서 읽기와 쓰기의 밀접한 관련성에 천착하여 왔다.

연구자에 따라 세부 요소에 부분적인 차이가 존재하기는 하지만, 자료 통합적 글쓰기를 중심으로 한 초기의 학습 목적 글쓰기 담론에서는 읽기와 쓰기의 활동 비중에 따라 '읽기', '읽기 후/쓰기 전', '쓰기'의 세 단계로 나뉜다는 점에 대체로 동의하고 있다. 대표적인 예로, 케네디(Kennedy, 1985)는 학습 목적 읽기 모형(Anderson, 1980)에서의 '읽기 후 과정'과 인지주의 쓰기 모형(Flower & Hayes, 1980)의 '계획하기'가 유사하다는 점을

통해 '읽기 후/쓰기 전' 과정의 존재를 정당화하였다. 읽기와 쓰기 가운데 어느 쪽에 더 방점을 두는가에 따라 이후의 담론에서는 주제어가 '다문서 읽기(multiple documents comprehension)'와 '담화 종합(discourse synthesis)'으로 나뉘어 논의를 각각 발전시키기도 하였으나, 가시적인 문식 행위를 뒷받침하는 필자의 인지적 표상을 밝히고자 하였다는 점에 있어서는 대부분 공유된 문제의식을 보였다.[6] 학습과 관련하여 이들의 문제의식은 '인지 과정(cognitive processes)', '과제 표상(task representation)', '지식 변형(knowledge-transforming)', '개념적 변화(conceptual change)', '발견(discovery)', '의미 구성(construction of meanings)' 등으로 개념화되곤 했다(Klein, 1999).

이러한 유형의 담론들은 읽기와 쓰기의 밀접한 관련성에 주목하여 학습 목적 글쓰기의 가시적 결과물이 되는 텍스트의 구성 원리를 제시해 준다는 점에서 장점이 있다. 기존의 다문서 과제 기반 학습 모형(MD-TRACE model)(Rouet & Britt, 2011)에서 주요하게 제시하는 '자료의 출처를 고려해야 한다.', '복수의 자료를 상호텍스트적으로 고려해야 한다.', '자료 속 정보를 수사적으로 변형하고 통합하여 응집적 표상을 구축해야 한다.'와 같은 원리들은 이러한 선행 담론의 이론적 배경으로부터 도출된 대표적인 예이다.[7] 그러한 원리들은 학습자로 하여금 텍스트 구성의 이상적인 실현태가 갖춰야 할 요건들을 파악하고, 실제 문식 행위에 활용되는 기능과 전략을 일련의 수행 원리로 확인할 수 있도록 돕는다는 점에서 교육적 활용 가치가 높다.

문제는 그러한 원리들이 담화 행위에 기반한 학습에 수반되는 개인의 구체적인 사고 표상에 얼마나 실천적인 도움을 줄 수 있는가, 하는 점이다. 읽기와 쓰기의 밀접한 관련성에 기대어 도출된 위의 원리들은 대체로 학습 목적 글쓰기에 수반되는 문식 행위의 기능과 전략에 대해 선언적으로 진술하고 있거나 이미 텍스트로 실현된 가시적인 결과물을 분석하는 데에만 제한적으로 유용한 경우가 많기 때문이다. 예컨대 기존의 선행 담론에서는 '자료 속 정보를 수사적으로 변형하고 통합하여 응집적 표상을 구축해야 한다.'라는 선언적 진술로부터 '자료 속 정보가 어느 수준의 변형을 거쳤는가?', '자료 속 정보가 필자의 사전지식과 어떻게 관계를 맺으며 통합을 이루었는가?'와 같은 하위 질문들을 생

6) '다문서 읽기'의 개념에 주목한 연구들이 복수의 자료에 대한 상호텍스트적 읽기와 이를 통한 응집적 표상의 구성에 주요한 관심을 보여 왔다면, '담화 종합'의 개념에 주목한 연구들은 자료의 변형 및 통합에 주요한 관심을 보여 왔다. 다문서 읽기를 "같은 주제에 대해 다양한 정보를 포함하거나 혹은 다른 논쟁적 관점을 내포한 자료들 간의 공통점 혹은 차이점을 탐색하며 목적에 따라 하나의 통일된 의미 체계를 구축하는 과정"(최숙기, 2014)으로 정의하고, 자료 통합적 글쓰기를 "필자가 글을 쓰기 위해 자료를 검색하고, 이를 통합하여 자신의 글에 쓰되, 자료의 통합 양상이 명시적으로 드러나는 글쓰기"(강민경, 2013)라고 정의한 것은 그러한 차이를 보여주는 대표적인 예이다.

7) MD-TRACE는 'Multiple-Document Task-based Relevance Assessment and Content Extraction(다문서 과제 기반 관련성 평가 및 내용 추출)'의 약자이다.

성하고, 유관된 지표를 적용해 학습자가 생산한 텍스트를 분석함으로써 계량화된 값을 산출하곤 했다.[8] 이러한 수치들이 학습 목적 글쓰기 수행을 분석하는 연구자나 개인의 성취도를 측정해야 하는 평가자에게 하나의 중요한 기초 자료로 활용될 수 있다는 점에 있어서는 이견의 여지가 없으나, 정작 실제로 문식 행위를 수행해야 하는, 과제 수행을 눈앞에 둔 개인에게 실질적인 도움이 되는 유의미한 처방이나 구체적인 시사점을 줄 수 있을 것으로 기대하기는 쉽지 않아 보인다.

이러한 문제는 학습 목적 글쓰기 장르에서 핵심적인 한 축을 맡고 있는 '학습'의 사고 표상이 어떤 운용 기제를 바탕으로 어떻게 문식 행위로 가시화되는지에 대해 깊이 있는 고민이 이루어지지 못한 것으로부터 기인한 결과이다. 수행 과정으로서 '자료 통합적 글쓰기'를 중심으로 한 학습 목적 글쓰기의 초기 담론에서는 문식 행위의 적절성을 판단하는 준거로 "학술적 담화 공동체가 보편적으로 요구하는 문식성 관습"(이윤빈, 2012)을 내세우곤 하였다. 하지만 ㈀ "담화 공동체"는 본질적으로 비인적(非人的) 속성을 지닌 추상적 개념이기 때문에 그 실체가 겉으로 명료하게 드러나지 않으며, ㈁ "보편적으로 요구되는 관습"이라는 것 또한 독자로부터 기대하는 인지적 반응의 다성성(多聲性)을 간과한 것이기 때문에 그러한 준거는 개인에게 구체적인 행위 기준이나 실질적인 교육 내용을 함의하는 것으로 보기 어렵다.

귀추적 사고에 주목하는 것은 읽기와 쓰기의 밀접한 관련성에만 당위론적으로 천착해 온 선행 담론의 문제점을 해결하고 담화 행위에 기반한 학습의 과정을 횡적, 종적으로 설명하는 데 기여할 수 있다. 인식론적 관점에서 귀추적 사고에 주목한 역동적 인식논리학(Dynamic Epistemic Logic, DEL) 이론에 따르면, 귀추적 사고는 "가정(hypothesis)과 증거(data) 사이의 역동적 상호작용으로부터 개연성(plausibility)을 갖춘 최선의 설명(best explanation)에 도달하는 과정"(Velázquez-Quesada et al., 2013)으로 정의된다. 중등 학습자를 대상으로 하는 학습 목적 글쓰기 교육 담론에서 귀추적 사고의 발상에 주목해야 할 필요성은 다음 두 가지 측면에서 설명될 수 있다.

---

8) 분석의 대상이 되는 참여자의 발달 수준과 연구자의 관점에 따라 세부 유형의 분류나 유형별 명명에 다소의 차이가 발견되기는 하지만, 일반적으로 기존의 선행 담론에서는 ㈀ '자료 속 정보가 어느 수준의 변형을 거쳤는가?'라는 질문에 대한 답변으로서 정보의 가공 정도를 '인용(quote)', '재진술(paraphrase)', '요약(summary)' 등으로 나누고 각각의 출현 횟수를 산정해 왔으며(이정우, 2011; Gil et al., 2010a, 2010b; Spatt, 2011; Williams & Colomb, 2007; Zhao & Hirvela, 2015), ㈁ '자료 속 정보가 필자의 사전지식과 어떻게 관계를 맺으며 통합을 이루었는가?'라는 질문에 대한 답변으로서 정보의 통합 수준을 '자료 내(intratextual) 통합', '자료 간(intertextual) 통합', '필자-자료 간(writer-source) 통합' 등으로 나누고 각각의 출현 횟수를 산정하거나 택일하는 형태를 취하였다(강민경, 2013; 장성민, 2016ㄴ; Martínez et al., 2015; Solé et al., 2013; Zhao & Hirvela, 2015).

첫째, 제한된 단서의 정보만으로 개연성을 갖춘 최선의 설명을 산출하는 것에 주목하는 귀추적 사고의 발상은 전문가(학자)의 학술 활동과 대비되는 중등 학습자의 학습 과정을 설명하는 데 기여할 수 있다. 중등 학습자의 담화 행위에 기반한 학습은 전문가의 학술 활동과 유사한 측면을 공유하면서도 동시에 변별되는 지점을 갖는다. 개인적 영감으로부터 '무(無)'에서 '유(有)'를 창조하는 일필휘지의 형태 대신 기존 자료에 대한 충분한 이해가 선행되어 필자로서의 관점을 세우고 이를 뒷받침하는 증거를 찾아 그 합리성을 점검하는 인지적 과정을 지속적으로 거치는 것은 전문가의 학술 활동과 유사한 지점이다. 반면 접근할 수 있는 출처의 자료가 내용 교과의 교과서를 비롯하여 교양 서적, 인터넷으로부터 검색 가능한 온라인 자료 등 대부분 2차 자료로 국한되는 경우가 많아, 제한된 단서의 정보만으로 소기의 유의미한 학습에 도달해야 하는 점은 전문가의 학술 활동과 차이를 보이는 지점이라 할 수 있다. 이로 말미암아 중등 학습자의 담화 행위를 통해 수행되는 학습의 과정은 엄밀한 수준의 과학적, 논리적 사고를 담보하지 못한 채 어떤 결과나 규칙으로부터 사례 또는 조건을 추정하고 이를 정당화하는 논리적 비약을 포함하는 경우도 적지 않다. 그러한 과정을 거쳐 성립된 지식은 확정적이지도, 필연적이지도 않으며, 어느 발달 수준 또는 특정한 교수·학습 맥락에서만 유효할 뿐이다.

이러한 점을 고려할 때, 중등 학습자가 내용 지식의 학습을 위해 수행하는 담화 행위는 연역법, 귀납법 등 전통적으로 엄격한 추론 과정을 거치는 것으로 간주되어 온 전문가의 학술 활동과는 변별되는 상이한 사고의 과정을 거치는 것으로 보는 편이 바람직하다. "어떤 현상을 설명하기 위해 특정 규칙을 추리하고 그 속에 포함된 설명적 진술(explanatory statement)이나 설명적 가설(explanatory hypothesis)을 제안하는 과정"(Magnani, 2014)으로서 귀추적 사고는 이러한 과정을 설명하는 데 도움이 된다. 귀추적 사고는 연역법, 귀납법 등에 상응하는 추론의 엄격함을 가지고 있지 못한 데다 형식 논리학의 관점에서는 '후건 긍정(affirming the consequent)'에 해당하는 일종의 오류(fallacy)로 비춰질 우려마저 존재한다. 하지만 중등 학습자의 교수·학습 상황에서 담화 행위를 통해 구성되는 지식의 유연성과 비확정성을 설명하는 데에는 이처럼 상대적으로 덜 엄격한 추론 과정을 염두에 두는 것이 오히려 더 현실적이고, 효과적일 수 있다. 선행 담론에서 "연역법, 귀납법, 귀추법의 순서대로 결론의 확실성은 감소하지만 새로운 지식의 생산 가능성은 증가한다."(김주환·한은경 역, 2016)라고 규정한 것 또한 바로 이러한 이유 때문이다. 엄격한 형식적 추론에 얽매이지 않는 귀추적 사고의 속성은 비단 기호(sign) 그 자체에 대한 탐구뿐 아니라 기호화(signified)된 것이 무엇인가에 대한 탐구까지도 요구한다는 점(Olson & Torrance, 1996)에서 중등 학습자 수준에서 심층적 이해에 도달한다는 것의 의미가 무엇인지 되돌아보게 한다.

역동적 인식논리학에 기반한 귀추적 사고의 정의에서 '가정', '증거', '최선의 설명', '개연성' 등의 용어가 사용된 것은, 귀추적 사고에 기반한 수행의 횡적 단면이 논증적 스키마의 적용과 유사하다는 점을 함의한다. 이러한 지적은 학습 목적 글쓰기 수행의 적절성을 판단하는 준거로 선행 담론에서 제시하여 온 학술적 담화 공동체의 추상적인 문식성 관습 대신 논증적 추론의 내적 개연성(plausibility)에 주목한 해외의 교과교육 담론과 상응하는 지점이기도 하다. 이들은 복수의 자료로부터 필자로서의 응집적 표상을 산출하는 담화 행위의 인지 처리 과정이 텍스트를 구성하는 제반 구성 요소들을 명제, 이유, 근거 등 서로 다른 층위로 나누어 위계화하는 논증 의사소통과 유사한 속성을 보이는 것으로 설명하였다. 이에 따르면 복수의 자료로부터 산출된 필자로서의 응집적 표상은 추상화 과정을 거친 지식 명제(claim)로 볼 수 있으며, 필자의 표상을 뒷받침하는 복수의 자료 정보는 명제를 뒷받침하는 가정(ground)에 대응하는 것으로 볼 수 있다. 학습 목적 글쓰기는 궁극적으로 '설명의 개연성'을 상위 목표로 삼아 필자의 내적 가정과 외부 증거, 이들 사이의 인식론적 상호작용으로부터 도출되는 최선의 설명 사이의 관계를 지속적으로 고려하는 논증 의사소통의 과정을 거치는 것으로 규정할 수 있다.

담화 행위에 기반한 학습의 표상은 정답이 되는 특정한 하나의 관점으로서 존재하는 것이 아니라 복수의 다양한 관점으로 존재하며, 이들을 구분하는 기준 또한 옳고 그름의 절대적 규범이 아닌 합리성, 수용 가능성의 상대적 정도의 문제로 규정된다. 가령 담화 행위에 기반한 학습의 결과물(작문 텍스트)에서 어느 특정한 관점의 정보가 반박(rebutting), 한정(qualifying), 조정(adjusting) 등의 과정을 거쳐 가치 절하되었다면, 이는 그 관점이 표면적으로 정확하지 않은 정보를 담고 있거나 틀린 정보라는 점을 의미하는 것이 아니라 필자의 관점에서 합리적인 것으로 설명되지 않거나 또는 개연성이 떨어져 독자로부터 수용 가능성이 낮다고 판단되는 가정이나 증거가 선택적으로 배제된 것임을 가리킨다. 학습 목적 글쓰기 수행에 수반되는 평가와 선택의 과정은 개인으로 하여금 보다 더 중요한 정보와 보다 덜 중요한 정보를 수사적으로 구분하도록 요구함으로써 학습에 유의미하게 기여한다. 역사교육, 과학교육 분야에서 각광받는 '근거 기반 쓰기(evidence-based writing)', '자료 기반 질문(document-based questions)' 등의 교수·학습 담론은 논증적 스키마의 발상을 포함하는 귀추적 사고와 학습 목적 글쓰기 사이의 밀접한 관련을 보여주는 대표적인 예이다.

둘째, 합리성을 지향하며 최선의 설명에 도달하기 위한 인식론적 순환의 과정에 주목하는 귀추적 사고의 발상은 학습 목적 글쓰기 수행이 궁극적으로 지향하는 심층적 이해의 과정을 설명하는 데 기여할 수 있다. 역동적 인식논리학 이론에서는 귀추적 사고가 ㉠ 귀추적 문제의 존재에 대한 인식(recognizing the existence of an abductive problem),

㉡ 가능한 해결 방안들의 확인(identifying candidates for solutions), ㉢ 최선의 해결 방안 선택(selecting 'the best' solutions), ㉣ 선택한 방안에 대한 동화(assimilating those chosen) 등의 네 가지 국면으로 구성되며, ㉠~㉣이 비단조적으로 순환함으로써 아직 정당화되지 않은 하나의 사실로부터 일정한 합리성을 충족하는 하나의 일반화된 공식으로서 귀추적 설명으로 옮겨갈 수 있다고 지적하였다(Velázquez-Quesada et al., 2013). 그러한 지적은 학습 목적 글쓰기의 수행이 읽기와 쓰기, 학습 등 서로 다른 행위들의 역동적 상호작용 위에 성립하는 것으로 설명한 스피비(Spivey, 1997)의 논의와 상응하는 지점이기도 하다.

인식론적 순환의 발상은 담화 행위에 기반한 학습이 지향하는 '심층적 이해'와 '지식 확증'이라는, 내용 교과의 기존 방식과는 변별되는 학습의 양상을 함의한다는 점에서 주목할 필요가 있다. 이때의 심층적 이해는 (a) '회상'이나 '기억'과 같이 텍스트 표층에서 이루어지는 '표면적 이해'와 상대되는 개념이면서, 동시에 (b) 단일한 출처나 단일한 텍스트만으로 편향되지 않은 완결된 이해에 도달할 수 있다고 섣불리 단정짓지 말아야 함을 부각시킨 개념이기도 하다. 심층적 이해가 복수의 자료를 바탕으로 해야 하는 이유는 어떤 상황이나 현상에 대한 이해가 단일한 관점에 대한 이해만으로 오롯이 이루어지지 않기 때문이다. 모든 자료는 본질적으로 텍스트가 갖춰야 하는 응집성으로 말미암아 특정한 하나의 관점만을 취할 수 없기 때문에 교과 영역, 동기, 의사소통 목적, 독자 설정 등에 따라 상이한 맥락 속에 그 위치를 설정하게 된다. 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자 또한 서로 다른 맥락 속에 위치가 설정되어 있던 복수의 자료들을 조합하여 화제(상황, 현상)에 대한 응집적 표상을 구축해야 하는데, 이는 상이한 관점으로부터 기인하는 서로 모순된 정보들을 해결하거나 이들이 응집적으로 공존할 수 있도록 조정하는 과정을 거쳐야 하기 때문에 텍스트 표층에서 이루어지는 표면적 이해를 뛰어넘는 학습의 수준을 필연적으로 요구한다(List & Alexander, 2018).

한편 귀추를 "주목할 만한(surprising) 현상으로부터 출발하여 새로운 규칙을 형성하고, 그 규칙 속에 함의된 가정을 [다음 단계의] 과학적 탐구의 대상으로 제안하는 사고의 방법"(Hanson, 1960)([ ]은 연구자 표시)으로 정의한 것이나 귀추적 사고의 결과로 도출되는 최선의 설명을 "설명적 가설"(Magnani, 2014)이라는 용어로 규정한 담론의 사례는, 귀추적 사고가 주요한 종적 속성으로 '인식론적 순환'을 포함하고 있음을 시사한다. 이는 귀추적 사고에서의 '발견(discovery)의 맥락'과 '정당화(justification)의 맥락'이 궁극적으로 다르지 않다는 점을 지적한 일련의 논의를 통해 뒷받침된다(Nepomuceno-Fernández et al., 2013; Nickles, 2012; Velázquez-Quesada et al., 2013). 이에 따르면, 주목할 만한

관찰('증거')로부터 촉발되는 최초의 문제의식('가정')과 그에 대한 해답으로서 일반화된 지식 명제('최선의 설명')를 최종적으로 받아들이는 이유는 결코 다르지 않다. 다시 말해 담화 행위나 논증 의사소통을 통해 구성되는 '최선의 설명'으로서의 개인의 지식은 최종적으로 확정된 고정불변의 실체가 아니라 다만 하나의 인식론적 주기(cycle)를 거치며 잠정적으로 도달하는 임시적 설명, 즉 일종의 가설로서의 지위만을 가질 뿐이다.

따라서 주목할 만한 새로운 증거가 제공되거나 '고쳐쓰기'와 같은 추가적인 담화 행위를 통해 새로운 인식론적 주기를 거듭하게 된다면, 개인이 잠정적으로 구성하였던 '최선의 설명'은 이전의 것과 달라질 가능성이 높다. 가령 어떤 대상을 설명하는 데 통용되어 온 기존의 설명만으로 해결되지 않는 새로운 단서가 확인되거나 기존의 설명보다 대상을 설명하는 데 더 효과적인 대안적 관점이 발견되어 학습 공동체의 담화 관습이나 지식 구성의 맥락이 달라진다면, 기존에 가장 유력한 설명으로 판단되어 온 설명의 수용 가능성은 달라지게 되며 일반화된 지식으로서 '최선의 설명'이 갖는 지위 또한 새로운 설명적 가설로 대체될 수 있다. 이처럼 귀추적 사고에 반영된 '인식론적 순환'의 발상은 독자가 받아들일 것으로 판단되는 필자의 인식론적 범주 내에서 개인이 '이미 수용된 것'과 '더 수용되어야 할 것'을 구분하며 역동적으로 사고할 것을 요구한다는 점에서 지식 확증을 통한 새로운 지식 구성을 지향하는 학습 목적 글쓰기 수행의 종적 과정을 설명하는 데 유의미하다. 그러한 과정은 전문가(학자)의 학술 활동에서도 패러다임의 혁신을 가져오는 중요한 문제가 되지만, 특히 중등 학습자의 학습 상황에서는 해당 수준에서의 지식 구성이 갖는 자족성과 상대적 달성 여부를 인정하면서도 전문가의 학술 활동과 비교하여 발생하는 발달적, 현실적 제약들을 염두에 둔다는 점에서 학습의 계열성과 나선성을 설명하는 데에도 주요하게 기여할 수 있다.

이상의 논의를 정리하면, 이 연구에서의 학습 목적 글쓰기 개념은 '학습의 대상이 되는 화제에 대한 심층적 이해를 목적으로 복수의 자료를 읽고 이를 통합하여 독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있도록 자신의 관점을 정립하는 문자언어 의사소통 행위'로 정의할 수 있다. 이는 ⓐ '학습의 대상이 되는 화제에 대한 심층적 이해'라는 활동 목적과 ⓑ '복수의 자료를 읽고 이를 통합하여 독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있도록 자신의 관점을 정립하는 문자언어 의사소통 행위'라는 수행 과정의 두 정의항이 결합된 것으로 볼 수 있다. 특히 ⓐ의 '심층적 이해'와 ⓑ의 '독자에게 합리적으로 수용되는 것'은 단편적인 앎의 과정이나 일회적 담화 행위의 수행만으로 완성되지 않으며, 논증 의사소통의 개연성을 갖추기 위한 인식론적 순환의 과정을 본질적으로 요구한다는 점에서 귀추적 사고를 통해 그 인지 처리 과정이 횡적, 종적으로 설명될 수 있다고 판단하였다.

학습 목적 글쓰기 개념을 이와 유사하게 정의하는 선행 연구의 규정으로는 “화제에 대한 학습을 목적으로 복수의 자료를 수용하여 내용 영역에 대한 심층적 이해를 의도하는 표현 행위”(Wiley et al., 2009), “복수의 자료를 조합하여 학습의 대상이 되는 상황에 대한 응집적 표상을 구성하는 것”(Britt & Rouet, 2012) 등이 있다. 이들의 정의에서 학습의 대상이 되는 내용 영역의 지식은 ‘화제(topics)’, ‘상황(situations)’, ‘현상(phenomena)’ 등으로 일컬어졌는데, 이는 단편적인 사실의 축적으로써가 아니라 그것이 어떻게 일어났으며 왜 발생했는가에 대한 체계적인 이해를 통해 유의미한 학습에 온전히 도달할 수 있음을 부각시킨 용어이다. 그러한 학습의 과정에는 동일한 대상을 상이하게 설명하는 대안적 관점의 설명이나 해석을 찾아 서로 비교하고, 평가하며, 통합하는 과정이 수반되어야 한다. 이는 귀추적 사고의 발상과 밀접하게 닿아 있다.

내용 지식의 학습 상황에 활용되는 문자언어 의사소통 행위에는 질문 응답형 과제에 대한 단답, 메모하기, 요약하기 등도 존재한다. 하지만 이들은 일반적으로 내용 지식이 통용되는 맥락에 관한 고민이 충분히 포함되지 않더라도 개인의 이해에 용이한 형태로 이루어지면 그것으로 과제의 요건을 충족한다는 점에서 귀추적 사고가 반영된 학습 목적 글쓰기를 수행할 때처럼 ‘심층적 이해’나 ‘지식 확증’을 지향하는 것은 쉽지 않아 보인다. 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자는 학습의 대상이 되는 화제를 둘러싼 사회문화적 맥락(대안적 관점)에 대한 고려뿐 아니라 글쓰기 활동으로부터 부과되는 상황 맥락(독자)에 대한 고려도 포함하게 되며, 개연성 있는 최선의 설명을 산출하기 위해 지속적인 인식론적 순환의 과정을 거쳐야 한다. 이처럼 다양한 맥락에 대해 복합적, 순환적으로 고려하도록 하는 것은 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대해 더 깊이 탐구하고 정교화하도록 요구하며, 그렇게 생성된 지식은 상이한 맥락 속에서도 유연하게 변용될 수 있는 높은 수준의 전이력을 갖추게 된다.

2) 학습 목적 글쓰기 수행의 본질

이 항에서는 학습 목적 글쓰기 교육에 적용되어 중등 학습자에게 전달 가능한 지식의 유형을 범주화하는 것에 일차적인 초점을 두어 논의를 출발하였다. 물론 그러한 지식이 학습자에게 암기의 대상이 되거나 사실적 정보의 형태로 제시되어야 하는 것은 아니며, 수행적 지식의 형태로 제공되어야 한다는 점에 대해서는 이견의 여지가 없다. 이는 구체적인 교수·학습 상황과 맥락의 영향을 받아 상이한 학습의 원리와 실제로 구현될 수 있을 것이다(situated learning). 학습 목적 글쓰기를 수행하는 학습자의 저자성과 정체성은

거시적, 미시적 학습 환경과 상호작용하며 형성되는 필자로서의 지식과 신념을 통해 겉으로 드러나게 된다. 이러한 문제의식 위에 이 항에서 학습 목적 글쓰기 수행의 본질을 규명할 때에는, 중등 학습자의 수행을 일반적으로 설명할 수 있는 예측모형을 구축하기 위한 수업 프로그램을 설계할 때 고려되어야 하는 교수·학습 지원 및 학습 자료 구성의 시사점도 함께 탐색하고자 한다.[9)]

연구자는 선행 연구(장성민, 2016ㄹ)를 통해 학습 목적 글쓰기를 가르치기 위한 구심적 장르로서 자료 통합적 글쓰기에 대한 기존 정의로부터 학습 목적 글쓰기 교육의 내용 요소를 네 가지로 구체화한 바 있다. '㈀ 복수의 자료 텍스트에 대한 인지적 반응, ㈁ 정보의 재구성, ㈂ 사회적 의사소통으로서의 논증, ㈃ 수사적 관점에 의한 비판적 이해와 합리적 의사 결정'이 바로 그것이다. 이러한 구체화는 '내용 지식의 심층적 이해'라는 학습의 비가시적 사고 표상을 포괄하지 못한다는 점에서 한계가 있으나, 적어도 학습자에게 학습 목적 글쓰기 활동의 구체적인 수행 국면을 보여주어 그들이 무엇을 어떻게 해야 하는가에 대한 실제적인 지침을 제공받을 수 있다는 장점이 존재한다.

선행 연구에 따르면 ㈀~㈃은 각각 다문서 읽기, 담화 종합, 논증적 글쓰기, 수사적 읽기의 이론적 배경으로부터 도출된 것으로 대응시킬 수 있다. 하지만 학습 목적 글쓰기 수행에서 논증적 글쓰기나 수사적 읽기를 다문서 읽기, 담화 종합과 대등한 층위로 놓는 것이 적절한가에 대해 보다 신중한 접근이 필요할뿐더러 선행 연구의 분류 가운데에는 '읽기'에 해당하는 ㈀과 '쓰기'에 해당하는 ㈁처럼 그 구분이 대등한 층위에서 비교적 명료하게 구분되는 경우도 있는가 하면, '비판적 이해'와 '합리적 의사 결정'이라는 서로 다른 내용 요소가 혼재되어 있는 ㈃처럼 다른 내용 요소와의 관계가 분명하지 않은 경우도 존재한다. 실제로 해당 선행 연구에서 궁극적인 연구 문제라 할 수 있는 교육과정 분석 시에는 네 개의 내용 요소를 다시 여섯 가지로 재구조화하여 적용하기도 하였으며, 분석된 성취기준 가운데에는 사회적 소통으로서의 독서와 작문에 대한 이해, 비평문 쓰기, 사회·문화적 이념을 비판하며 읽기 등과 같이 다문서 읽기나 담화 종합과 직접적인 관련을 맺지 않은 성취기준들도 존재하여 이들을 과연 학습 목적 글쓰기 담론으로 포괄하는 것이 적절한가에 대해서는 재고의 여지가 있다. 이러한 문제점은 ㈀~㈃이 서로 배타적으로 구분되는 내용 요소라기보다 '학습 목적 글쓰기 교육'이라는 전체를 조망하기 위해 두루 고려되어야 하는 일종의 속성으로 보는 편이 온당하다는 방증이기도 하다.[10)]

---

9) Ⅲ장 1절에서 후술하겠지만, 이 연구는 학습 목적 글쓰기 수행의 예측모형을 구축하기 위한 수업 프로그램을 설계할 때 내용 교과의 교과서를 학습 자료로 선택하였다. 이에 따라 이 항에서 학습 자료 구성의 시사점을 검토할 때에는 내용 교과의 교과서가 학습 자료로 선택하는 것이 타당한가에 대한 문제의식을 염두에 두고 논의를 전개하였다.

이 연구에서는 선행 연구가 지닌 그러한 문제점을 염두에 두어 학습 목적 글쓰기 수행의 본질을 재규정하는 절차를 거쳤다. 예컨대 ㈀~㈁ 가운데 독립적인 성격이 강한 어느 한 속성을 단독의 내용 요소로 그대로 수용할 수도 있고, 유사한 성격을 갖는 두 속성을 대등한 층위에서 결합하거나 상대적으로 더 중심성을 갖는 어느 한 속성에 초점을 두어 내용 요소를 구체화하되 나머지 속성의 특징을 부분적으로 반영하여 변형할 수도 있다. 또한 연구자가 선행 연구에서 미처 포괄하지 못한 학습 목적 글쓰기의 국면이 존재한다면, 새로운 선행 담론으로부터 교육적 함의를 도출하고 이를 적용하여 내용 요소를 재구성하는 것도 가능하다.

가령 선행 연구에서 '㈂ 사회적 의사소통으로서의 논증'은 논증적 글쓰기와 공유되는 특징으로부터 구체화된 내용 요소였으나, 최근에는 논증이 비단 쓰기뿐 아니라 학습을 위한 읽기의 도구로도 작동할 수 있다는 점이 부각되고 있다. 대표적으로 유상희·서수현(2017)이 범주화한 "독자로서 글을 읽고 논증의 과정으로 접근하는 양상"(능동적 읽기), "독자로서 글을 읽으며 저자[11]의 글에 대해 저자의 논증으로 접근하고 평가하는 양상"(비판적 읽기)은 필자의 수사적 관점을 바탕으로 한 논증적 스키마가 읽기, 쓰기 가운데 어느 하나와만 배타적으로 결합될 수 없는 중추적 요소라는 점을 함의한다. 이를 고려하면 '논증적 스키마'에 천착한 ㈂과 필자로서의 수사적 관점에 주목해 '자료 지양하기'와 '대안 생성하기'에 통합적으로 접근한 ㈁은 하나의 내용 요소로 재구조화할 수 있는 가능성이 존재한다.

또한 연구자의 선행 연구에는 귀추적 사고의 관점에 기반한 '인식론적 순환'의 발상이 충분히 반영되지 못했다는 점에서, 담화 행위에 기반한 학습이 지식 습득의 일회적 수행과 변별되는 심층적 이해의 과정을 거친다는 점에 대한 인식을 교육 내용으로 고려하지 않았다는 한계도 발견된다. 선행 담론에서 검토한 귀추적 사고의 속성에 관한 논의를 바탕으로 지식 확증을 위한 인식론적 순환의 과정에 대한 논의도 추가로 보완할 필요가 있다.

10) 연구자는 선행 연구(장성민, 2016ㄹ)에서 각주를 통해 이러한 문제점을 다음과 같이 지적한 바 있다.

> 자료 통합적 글쓰기의 정의를 구성하는 네 가지 요소를 뒷받침하는 이론적 배경은 읽기와 쓰기, 학습이 복합적으로 이루어지는 일련의 행위 가운데 각기 다른 지점에 주목한 것이지만, 엄밀히 말해 그러한 분류가 서로 중첩되는 문제점을 안고 있다는 점은 부정할 수 없다. 각각의 이론적 배경으로부터 도출된 학습 목적 글쓰기 교육의 내용 요소에서도 또한 그러한 문제점이 동일하게 나타난다. 예컨대 "사회적 의사소통으로서의 논증"은 "합리적 의사 결정"을 포괄하는 개념역에 해당할 수 있다. 후속 연구를 통해 이들을 구획하는 판단 준거를 명시적으로 도출하거나 그러한 문제를 어떤 방식으로 해결할 수 있을지에 대한 대안의 제시가 향후 이루어져야 할 것이다. (74~75쪽)

11) 유상희·서수현(2017)은 '저자'가 아닌 '필자'라는 용어를 선택하였으나, 이 연구에서 학습 자료의 출처 가운데 한 가지로 지칭되는 인적 개념은 '저자(author)'라는 용어로, 학습 자료에 대한 읽기 수행을 바탕으로 새로운 학습 결과물(작문 텍스트)을 생성해야 하는 사람을 '필자(writer)'로 상이하게 구분하여 사용하고 있어 그 통일성을 유지하기 위해 원 저자들이 사용한 용어를 수정하여 인용하였다.

이에 따라 이 연구에서는 선행 연구에서 도출된 내용 요소 ㉠~㉣을 세 개의 내용 요소로 재구조화하고, 학습 목적 글쓰기 수행의 본질을 규명하고자 한다. '복수의 자료 텍스트에 대한 인지적 반응, 논증적 스키마에 의한 정보의 재구성, 지식 확증을 위한 인식론적 순환'이 바로 그 세 가지이다. 첫 번째 내용 요소인 "복수의 자료 텍스트에 대한 인지적 반응"은 기존의 ㉠을 거의 그대로 수용한 것이다. 두 번째 내용 요소인 "논증적 스키마에 의한 정보의 재구성"은 기존의 ㉡을 내용 요소의 중심에 놓되, 앞서 살핀 ㉢과 ㉣의 발상을 부분적으로 수용하여 재조직한 것이다. 세 번째 내용 요소인 "지식 확증을 위한 인식론적 순환"은 귀추적 사고에 관한 선행 담론을 참고하여 이 연구에서 새롭게 구성한 항목이다.

(1) 복수의 자료 텍스트에 대한 인지적 반응

학습 목적 글쓰기 수행의 본질에 해당하는 첫 번째 항목인 "복수의 자료 텍스트에 대한 인지적 반응"은 선행 연구에서와 동일하게 명명된 내용 요소이다. 선행 연구에서와 동일하게 구성된 내용 요소라는 점은 이 항목이 학습 목적 글쓰기 수행을 설명하는 데 있어 비교적 안정된 위상을 차지하고 있음을 뒷받침한다. 이는 담화 행위에 기반한 내용 지식의 학습이 일반적으로 학습 자료에 대한 읽기로부터 출발한다는 점에 기인하는 것으로서, 선행 연구에서는 글쓰기 능력의 수준에 관계없이 화제에 대한 필자로서의 입장을 결정하기 위해서는 복수의 자료 텍스트에 대한 읽기부터 우선적으로 수행하는 것으로 나타났다(Gebril & Plakans, 2009). 특히 초·중등학교의 교과서나 참고서 구성을 통해 확인할 수 있듯, 중등 학습자를 대상으로 하는 학습 자료는 대체로 상이한 층위의 자료들을 두루 포함하고 있기 때문에 그 자체로 "주제적으로 유사한 둘 이상의 글을 인접한 시간 범위 내에 읽어야 하는"(김종윤, 2014) 다문서 읽기의 성립 요건을 충족시킬 수 있다.

내용 지식의 심층적 이해에 도달하기 위해 복수의 자료 텍스트에 대한 인지적 반응이 중요하다는 점은, 비판적 문식성 신장을 위한 교실 실천 방안을 모색하여 온 일련의 선행 담론에서도 공통으로 강조되어 왔다. 대표적으로 맥러플린과 데부그드(McLaughlin & DeVoogd, 2004)는 텍스트 병치하기, 문제 노출하기, 대안 텍스트 구성하기 등이 개인으로 하여금 사회문화적 쟁점으로 부각된 어떤 문제와 그 속에 잠복한 복합적 맥락의 숨은 힘에 주목하도록 만들고, 획일성을 극복한 다양한 관점을 지향하도록 유도하며, 지식에 대한 성찰과 변혁, 실천을 요구하는 데까지 도달하게 한다고 지적한 바 있다. 이들은 복수의 자료 텍스트에 대한 인지적 반응을 촉진하는 질문으로 '누구의 관점이 나타났는가?', '저자가 독자로 하여금 생각하도록 기대하는 바는 무엇인가?', '누구의 목소리가 배제되거나 평가 절하되었는가?', '대안적 관점은 어떻게 도출할 수 있는가?' 등을 제시하였다.

그러나 복수의 자료 텍스트에 대한 인지적 반응은 모든 필자에게 동일한 방식으로 나타나는 것은 아니다. 다문서 문식 상황에서 필자가 자신의 이해에 활용할 자료 텍스트를 선택하는 데 어떤 요인들이 영향을 미치는지 탐구한 모젠탈(Mosenthal, 1996)의 논의는 이를 뒷받침하는 대표적인 담론이다. 그는 자료 텍스트의 선택에 영향을 미치는 네 가지 영향 요인으로 '자료의 복잡성(document complexity)', '목표 정보의 유형(type of information requested)', '상응의 유형(type of match)', '목표 외 정보의 개연성(plausibility of distractors)'을 제시하였다.

모젠탈은 자료 텍스트의 선택과 활용에 영향을 미치는 네 가지 요인에 대해 다음과 같이 설명하였다. 첫째, '자료의 복잡성'은 텍스트의 구조적 복잡성과 텍스트에서 찾아야 할 정보의 조직 유형(labels)과 세부 요소(items)의 양에 의해 결정되는 요인으로 텍스트 구조가 복잡할수록, 찾아야 할 정보의 양이 많을수록 개인의 인지적 부담이 증가한다. 둘째, '목표 정보의 유형'은 목표 정보가 구체적인지 추상적인지에 의해 결정되는 요인으로, 목표 정보가 추상적일수록 개인의 인지적 부담이 증가한다. 셋째, '상응의 유형'은 과제에서 요구하는 정보와 텍스트에 포함된 정보가 얼마나 관련되는지에 의해 결정되는 요인으로, 높은 수준의 추론이 필요할수록 개인의 인지적 부담이 증가한다. 넷째, '목표 외 정보의 개연성'은 목표 외 정보가 목표 정보와 얼마나 유사한지에 의해 결정되는 요인으로, 목표 외 정보와 목표 정보가 유사할수록 개인의 인지적 부담이 증가한다.

중등 학습자의 학습 목적 글쓰기 수행을 일반적으로 설명할 수 있는 예측모형을 구축하기 위한 이 연구의 문제의식에 따라 수업 프로그램을 설계할 때에도 모젠탈이 제시한 이 네 가지 요건은 중요한 고려의 대상이 된다. 가령 학습 맥락에 적합한 자료 텍스트로 내용 교과의 교과서를 활용하고자 한다면, 이들은 교수·학습을 염두에 두고 학습자 발달에 상응하는 어휘적 수준과 이독성, 복잡도를 갖추고 있다는 점에서 '자료의 복잡성'이 미치는 영향력을 비교적 균질하게 통제할 수 있을 것으로 예상된다. 교과 학습에 적합한 연관성 높은 자료들로 구성되어 있어 온라인 환경에서 검색되는 자료를 활용할 때와 달리 불필요한 정보를 걸러내야 하는 개인의 인지적 부담이 높지 않다는 점에서 '목표 외 정보의 개연성'으로부터 기인하는 영향력 또한 높지 않을 것으로 판단된다. 반면 상이한 층위에 존재하는 다양한 자료들을 포함하고 있으며, 그것을 활용하는 것이 전적으로 자신의 관점을 능동적으로 정립하고 개인의 이성적 판단과 과학적 탐구에 기반하여 이를 수사적으로 정당화하는 개인의 사고 표상에 달려 있다는 점에서 '목표 정보의 유형', '상응의 유형'으로부터 기인하는 인지적 부담은 개인별로 상이한 수준으로, 그리고 꽤 높게 나타날 것으로 예상된다.

문제는 내용 지식의 학습을 촉진하기 위한 복수의 자료 텍스트 선정에 관한 실천적 논의가 기존의 교실 현장에서 체계적으로 이루어지지 않았다는 데 있다. 이는 교수·학습의 효율성과 평가의 타당성을 확보하기 위해 학습자 개인이 글쓰기 화제를 결정하거나 필요한 자료를 스스로 탐색하여 읽도록 하는 대신 교과서의 활동 텍스트로 제시되거나 교사로부터 선정된 두세 편의 자료를 제공받아 제한된 범위의 인지적 반응을 거쳐 글쓰기를 수행하도록 한 기존의 교실 관행에 기인한 것이기도 하다(장성민, 2016ㄴ). 외국의 학습 목적 글쓰기 담론 가운데에는 자료 텍스트 선택에서부터 학습자의 능동성을 보장하기 위한 지향을 충족시키기 위해 온라인 자료 검색이 하나의 주요한 경향으로 자리 잡고 있기도 한다. 하지만 자료 선택의 무제한적인 개방은 자칫 교수·학습적 처치의 범위를 뛰어넘어 자료 텍스트 선정에 대해 연구자나 교수자가 아무것도 고민하지 않은 것과 그다지 두드러진 차이가 발견되지 않을 가능성이 높을뿐더러, 온라인 자료 가운데에는 비교육적인 내용을 담고 있거나 '정보 관리(information management)'에 소모되는 작업기억으로 말미암아 도리어 심층적 이해를 방해하는 경우도 적지 않다. 복수의 자료 텍스트에 대한 인지적 반응이 다양하게 구현될 수 있는 환경을 조성함으로써 학습자의 인지적 반응을 촉진하는 데 기여하려는 실천적 논의가 활발하게 이루어져야 할 것이다(Ciecierski, 2014; Hartman & Allison, 1996).

대표적인 다문서 기반 학습 모형으로 알려진 루엣과 브릿(Rouet & Britt, 2011)의 MD-TRACE 모형에서는 다문서 과제에 반응하는 개인의 인지적 반응을 일차적으로 '과제 모형(task model)'과 '다문서 모형(documents model)'의 두 가지로 나눈 다음, 다문서 모형을 다시 '상호텍스트 모형(intertext model)'과 '정신 모형(mental model)'으로 세분하였다. 이에 따르면, 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자가 복수의 자료 텍스트에 인지적으로 반응할 때에는 다음과 같이 크게 두 가지 형태의 반응이 나타난다.

그 첫 번째 반응의 유형은 저자(author), 환경(setting), 형식(form), 수사적 목표(rhetorical goals) 등으로 구성된 일련의 출처 정보에 대한 인식을 바탕으로 자료 텍스트 각각의 내용을 식별하고 평가하는 것이다('상호텍스트 모형'). 루엣과 브릿은 복수의 자료 텍스트에서 서로 모순되는 정보들이 상이한 출처로부터 기인한 것이기 때문에 출처 정보를 두루 살필 수 있어야 비로소 상충되는 명제나 관점의 내용들을 응집적으로 이해하고 해석할 수 있다고 그 중요성을 설명하였다.[12] 이들은 자료 텍스트의 내용을 식별하고 평가하는 데

12) 출처 정보에 대한 인식에 주요한 초점이 놓여 있음에도 정작 이를 포함한 인지적 반응의 유형이 "상호텍스트 모형"으로 명명된 것은, 자료 노드에 대한 고려가 개별 자료에 보강(corroborate), 지지(support), 대조(contrast) 등의 수사적 연결을 덧씌우는 상호텍스트 술부(intertext predicate)를 선택하는 데 주요한 영향을 미치기 때문이다. '~에 찬성한다(agree with)', '~에 찬성하지 않는다(disagree with)', '~을 지지한다(support)', '~에 반대한다(oppose)', '어떤 명제에 대한/

기여하는 출처 정보를 '자료 노드(document node)'라는 용어로 명명하였다. 자료 노드에는 '저자명, 출판일, 출판사'와 같은 객관적 정보뿐 아니라 '저자가 자료를 작성한 이유와 동기, 저자의 신뢰성과 공정성에 대한 평가, 자료가 유통되는 매체적 속성'과 같은 평가적 정보도 포함된다. 이는 출처나 텍스트에 대해 개인이 알고 있거나 생각하는 것에 대한 인지적 표상(cognitive representation)을 지칭하는 개념으로 이해할 수 있다. 루엣과 브릿은 가능한 자료 노드의 유형을 〈표 Ⅱ-1〉과 같이 도식화하였다(Britt & Rouet, 2012).

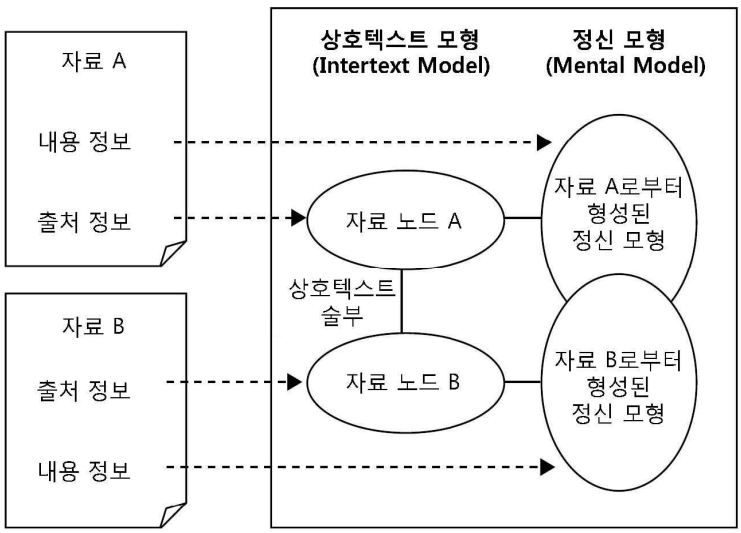
〈표 Ⅱ-1〉 출처 정보의 유형(Britt & Rouet , 2012)

대분류	소분류	정의	사례
출처(저자)	이름		
	직위	직업 또는 자격	대통령, 교수
	동기	저자가 자료를 작성한 이유	잘 보이기 위해서, 대통령이 탄핵에 변론하기 위해서
	접근/참여	저자가 사건을 알게 된 이유	목격된 것, 정확히 알고 있는 것은 아니지만 들은 것
	평가	저자에 대한 비판 혹은 의견	편향된 저자
출처(환경)	장소, 시간, 문화		
출처(형식)	날짜	자료를 작성한 기간	회고적으로 반추가 가능한 시기
	유형	자료의 형태, 출판사, 스타일	개인적 편지, 공식적 기록, 협약문
	평가	자료에 대한 비판 혹은 의견	대학 텍스트는 거짓 사실을 인쇄하지 않음, 협약문으로서 편향되지 않음.
수사적 목표	의도: 정보 전달, 설득		
	청중		
내용	요약	텍스트의 거시명제	

두 번째 반응의 유형은 상충되는 내용의 명제나 관점이 포함된 자료를 접할 때 응집적인 이해와 해석을 도모함으로써 통일된 의미 체계를 표상하는 것이다('정신 모형'). 학습 목적

반하는 증거를 제공한다(provide evidence for/against claim)' 등은 그러한 상호텍스트 술부의 대표적인 예이다(Britt & Rouet, 2012).

글쓰기를 수행하는 필자가 개별 자료의 출처 정보(자료 노드)를 고려하여 자신의 학습에 활용할 자료 텍스트를 선택한 다음에는, 개별 자료의 내용 정보를 통합하는 일련의 절차를 거치게 된다([그림 Ⅱ-1]). 정신 모형은 여러 텍스트에서 다루어진 상황(situation)이나 현상(phenomena)에 대한 개별 표상을 의미론적으로 통합하는 메타적 표상을 지칭한다. 그러한 표상은 서로 다른 자료에서 공통으로 다루어진 정보를 대상으로 하기도 하고, 개별 자료마다 고유성과 특수성을 보이는 정보들이 그 대상이 되기도 하며, 가장 도전적인 방식으로는 상이한 자료에서 서로 충돌하는 정보들이 표상의 대상이 되기도 한다. 이는 내용 정보의 유형과 과제의 요구에 따라 서사, 묘사, 설명, 논증 등 다양한 방식으로 구조화된다. 학습 목적 글쓰기 수행을 통해 정신 모형이 어떻게 구축되는가에 대해서는 다음 항에서 세부적으로 다루고자 한다. 중요한 것은 복수의 자료 텍스트에 인지적으로 반응하는 독자가 곧 통합된 정신 모형의 필자이며, 그러한 역할의 수행이 개인으로 하여금 자료 텍스트 속 정보의 의식적인 변형과 재구조화를 요구함으로써 내용 지식의 심층적 이해로 이끈다는 점이다(Wiley & Voss, 1999).



[그림 Ⅱ-1] 다문서 모형(documents model)의 구조(Britt & Rouet, 2012)

MD-TRACE 모형을 구축한 루엣과 브릿은 후속 연구를 통해 학습 목적 글쓰기 수행을 촉진하는 교수·학습 지원과 학습 자료 구성 방안에 대한 논의를 이어 나갔다(Britt & Rouet, 2012). 〈표 Ⅱ-2〉는 자료 노드에 대한 고려와 상호텍스트 술부에 의한 수사적 연

결을 포함하는 '상호텍스트 모형'과 관련된 이들의 교수·학습 담론을 요약적으로 정리한 것이다.[13]

〈표 Ⅱ-2〉 상호텍스트 모형 촉진을 위한 교수·학습 함의(Britt & Rouet, 2012)

교수·학습 지원	학습 자료 구성
① 출처의 속성에 관한 지식 제공하기 ② 출처 확인 기술에 대한 개인적 피드백 제공하기 ③ 출처의 속성에 관심을 갖고 평가하도록 돕고, 상호텍스트적 연결을 촉진하는 구조화된 투입 장치 제공하기(예 형식, 카드, 척도 등) ④ 자료의 외적 표상과 내적 관계를 평가하기 위한 물리적 도구 제공하기(예 대조 창(windows) 등) ⑤ 인식론적 신념의 발달을 뒷받침하는 지침 제공하기	⑥ 출처 정보의 위치와 유용성, 완결성, 현저함, 명시성 고려하기 ⑦ 의미적으로 풍부한 출처 정보 제공하기 ⑧ 다양한 층위로 구성된 유관 자료 제공하기 ⑨ 상충되는 내용의 자료 제공하기 ⑩ 1차 자료뿐 아니라 제공된 1차 자료를 인용하고 있는 2차 자료도 함께 선택하여 제공하기

이에 따르면 중등 학습자가 손쉽게 접할 수 있는 내용 교과의 교과서를 학습 목적 글쓰기 교수·학습의 전형으로 활용하는 것은 (ㄱ) 다양한 층위의 자료(1, 2차 자료), 상충되는 관점의 자료가 두루 포함되어 있을 뿐 아니라 (ㄴ) 모든 1차 자료마다 출처 정보를 자료의 앞이나 뒤에 명시적으로 제시하고, 출처에 대한 보충 설명이 더 필요한 경우 날개 등을 통해 보다 상세하게 설명하기도 한다는 점에서 ⑥~⑩의 함의를 충분히 반영하는 것으로 볼 수 있다. 학습 목적 글쓰기 수행의 세부 국면마다 성찰일지를 작성하도록 하여 개인이 표상한 바를 공적(public)으로 개방하고, 교수·학습 상황에서 글쓰기 워크숍을 통해 피드백과 상호작용의 절차를 거치도록 하는 것은 ②, ③, ⑤의 함의를 충분히 반영하는 것으로 볼 수 있다.

다만 ④의 제안에서처럼 디지털 읽기 환경(예 대조 창(windows)의 활용 등)을 조성하는 것은 출판사에서 제공되는 디지털 교과서의 툴바나 듀얼 모니터 환경에서 부분적

13) 필자로서의 통일된 의미 체계를 표상하는 것의 내용과 구조를 다루는 '정신 모형'과 관련된 함의는 다음 항에서 다룬다. 또한 MD-TRACE 모형 가운데 '과제 모형'은 다문서 기반 학습 모형으로서의 특수성이 반영되었다기보다 교과 적합성(disciplinary-appropriateness) 및 학습과 문식성 일반에 대한 자기 조절을 다루는 것으로 보는 편이 더 적절하다. Ⅳ장의 연구 결과를 통해 재기술하겠으나, 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 과제 요구에 대한 인식이 대체로 읽기보다 쓰기에 가까운 표상이었음을 고려한다면 '과제 모형'과 '정신 모형'은 '읽기 후' 또는 '표현(쓰기)'이라는 하나의 범주에서 함께 다루어지는 편이 논리적으로 더 맞을 수 있다. 이 연구에서는 이러한 문제의식 아래 두 모형의 교수·학습 담론을 다음 항에서 함께 다루고자 한다.

으로 가능할 수 있을지 모르나, 이는 기본적으로 누군가가 일차적으로 디지털 읽기 환경에 적합한 방식으로 자료 텍스트를 가공해야 하거나 추가적인 기기 설비의 제공이 이루어져야 하기 때문에 많은 사람이 공동으로 함께 사용하여 높은 수준의 시스템 사양을 담보하기 어려운 학교 컴퓨터실의 여건을 고려할 때 학습 목적 글쓰기 수행의 일반적인 문식 환경으로 상정하기에는 부적절한 측면이 적지 않은 것으로 판단된다. 이에 따라 이 연구에서는 학교 컴퓨터실에서 과제를 수행하도록 하되, 다문서 읽기가 단일 모니터의 읽기 환경에서 도리어 선조적으로 읽히도록 하는 문제점을 초래할 수 있다는 선행 연구의 지적(Landauer, 1996; Murphy et al., 2003; Nielsen, 2000)을 염두에 두어 인쇄물(학습 자료집)을 기본으로 배부하고, 자유로운 검색이 가능하도록 인쇄물의 워드 파일(훈글)을 함께 제공하는 방식으로 변형하여 수용하였다.

(2) 논증적 스키마에 의한 정보의 재구성

학습 목적 글쓰기 수행의 본질에 해당하는 두 번째 항목인 "논증적 스키마에 의한 정보의 재구성"은 전통적인 담화 종합 이론에 기원을 둔 '정보의 재구성'을 논의의 중심으로 삼되, 읽기와 쓰기 모두에 걸친 지식 탐구의 도구로서 '논증적 스키마'에 천착한 최근 담론의 함의를 받아들여 재구조화를 거친 내용 요소이다. 그러한 재구조화는 '정보의 재구성'이라는 개념이 비단 ㈀ '이해'의 차원에서 학습 자료를 통해 개인이 습득한 정보를 어떻게 인지적, 의식적으로 구조화하는가 또는 ㈁ '표현'의 차원에서 필자의 사전지식을 포함하여 이미 생성된 아이디어들의 배열을 통해 구체적인 텍스트로 어떻게 언어화할 것인가의 이분법적 접근으로 해결되지 않는다는 점에 주목한 결과이다.

이는 '담화 종합(discourse synthesis)'이라는 용어를 처음 사용한 스피비(Spivey, 1997)의 규정을 통해서도 확인된다. 스피비는 담화 종합을 "읽기와 쓰기, 학습이라는 세 가지 행위의 토대 위에 성립하는 고도로 복합적(hybrid)인 문식 행위"라고 규정하였다. 그러한 규정은 자료 통합을 위한 정보의 재구성이 읽고 나서 쓰기(reading-then-writing)의 선조적 과정을 거치는 것이 아니라, 자료 텍스트를 읽는 독자로서의 역할과 학습 결과물(작문 텍스트)을 구성하는 필자로서의 역할 사이에서 복잡한 인지적 상호작용을 회귀적으로 거치게 됨을 본질적으로 함의하는 것이라 할 수 있다.

'정신 모형'을 통해 그러한 과정을 설명한 루엣과 브릿(Rouet & Britt, 2011)은 학습 목적 글쓰기 수행을 위한 대표적인 장르 지식으로 '논증적 스키마'를 꼽음으로써 읽기와 쓰기를 아우르는 학습의 사고 표상이 논증 의사소통에 기대고 있음을 지적하였다. 이에 따르면 내용 지식의 학습 맥락에서 이루어지는 담화 행위에 대한 일반적인 기대는 필자가

옳다고 생각하는 관점에 대한 정당화로 국한되지 않으며, 필자가 경쟁하는 대안적 관점에 대해서도 충분히 고려하였으나 그것이 상대적으로 더 적절하지 못했다는 근거를 드러내는 것까지를 포함하는 것으로 알려져 있다. 이들에게 있어 담화 행위에 기반하여 학습을 수행하는 과정은 ㉠ 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대한 필자로서의 입장을 선택하기 위해 충분한 정보를 읽으며 서로 다른 관점을 뒷받침하는 이유와 근거를 파악하고, ㉡ 학습 공동체의 담화 관습(교과 맥락, 독자)을 고려해 가장 강력한 이유와 근거를 선택한 다음, ㉢ 필자 자신의 입장과 동일하지는 않지만 수용 가능성을 높이기 위해 더 제시되어야 할 것으로 판단되는 대안적 관점을 확인하여, ㉣ 반론(이유, 근거, 해석)에 대한 적절한 반응을 통해 반박, 한정, 조정 등을 도출하는 일련의 하위 목표와 실행 절차로 이루어진다(Britt & Rouet, 2012).

내용 영역 문식성(content area literacy)의 관점에 기반하여 지식 탐구의 도구로서 논증적 스키마에 대한 관심사가 국가 수준 교육과정(CCSS)에 두드러지게 반영된 미국의 경우에는, 학습자가 자신의 관점을 정당화하는 논증을 구성하는 것뿐 아니라 이와 경쟁하는 대안적 명제(counterclaims)를 식별하여 양측의 명제를 뒷받침하는 이유와 근거를 균형 있게 살피도록 명시적으로 요구하고 있다. '논박(dispute)으로서의 논증'과 '숙고(deliberation)로서의 논증'을 구분하고, 후자의 논증이 갖는 장점을 부각시킨 일련의 교과교육 담론 또한 이와 비슷한 문제의식을 공유하는 것으로 볼 수 있다(Ferretti et al., 2009; Felton et al., 2009; Garcia-Mila et al., 2013; Klein & Ehrhardt, 2015).

하지만 내용 지식의 학습을 위한 담화 행위의 수행에서 정보의 재구성과 논증 의사소통 사이에 밀접한 관련이 존재한다는 점에 대한 인식의 공유에도 불구하고, 정작 담화 종합 이론에 기반한 선행 담론의 흐름은 논증적 스키마의 적용과 맞물려 논의되지 못했다. 예컨대 선행 연구에서는 "정보의 변형"과 관련된 문식 수행의 유형을 학습 자료 속 정보의 가공 정도에 따라 '인용(quote)', '재진술(paraphrase)', '요약(summary)' 등으로 나누고 있으며(Spatt, 2011; Williams & Colomb, 2007; Zhao & Hirvela, 2015),[14] "정보의 통합"과 관련된 문식 수행의 유형을 '요약의 병치(justaposed summaries)', '정보 항목의 교차(alternating fragments)', '고유의 구조(own structure)'(Smeets & Solé, 2008) 또는 '자료 내(intratextual)

14) 윌리엄스와 콜럼을 번역한 윤영삼 역(2009)에서는 이를 각각 '옮겨쓰기', '풀어쓰기', '줄여쓰기'로 번역하였다. 이에 따르면, 옮겨쓰기(인용)와 풀어쓰기(재진술)는 각각 직접인용과 간접인용에 대응되는 정보 변형 행위로 볼 수 있다. 이러한 분류는 학습 필자의 발달 수준(대학생, 초등학생)에 따라 '재진술(paraphrase)', '정교화(elaboration)', '첨가(addition)', '오해(misconception)'(Gil et al., 2010a, 2010b)나 '전재(plagiarize)', '인용(quote)', '재진술(paraphrase)', '창안(innovate)'(이정우, 2011) 등으로 특정 표상이 확장 또는 축소되어 제시되기도 하였다. 이와 관련된 연구사는 장성민(2016ㄴ)을 참고할 수 있다.

통합', '자료 간(intertextual) 통합', '필자-자료 간(writer-source) 통합'(Zhao & Hirvela, 2015) 등으로 나눈 바 있다. 하지만 텍스트로 가시화된 언어적 결과물에 대한 기능적 접근으로부터 산출된 이러한 분류만으로 '학습 자료의 정보를 수사적으로 변형하고 통합해야 한다.'라는 당위론적 지침 외에 개인의 수행에 실질적인 도움이 되는 구체적인 시사점을 제시하기는 어려워 보인다. 수행의 결과로서 정보의 재구성에 도달하기 위한 절차나 원리, 운용 기제에 대한 고려가 이루어지지 않아, 중등 학습자가 무엇을 어떻게 해야 우수하거나 바람직한 수행의 결과에 도달할 수 있는지 답변해 줄 수 없기 때문이다.

이 연구에서는 그러한 문제점을 해결하기 위해 정보의 재구성에 관한 기존 담론에 '확증편향(myside bias)'과 '명제(claims)와 근거(grounds)의 이원적 상호작용'이라는 논증 이론의 두 가지 핵심 성과에 대한 고민이 수반되어야 한다고 판단하였다. 복수의 자료를 읽고 이를 통합하는 텍스트 조직 방식을 보완적(complementary), 논쟁적(conflicting), 통제적(controlling), 대화적(dialogic), 공관적(synoptic) 관계의 다섯 가지로 제시한 하트만과 앨리슨(Hartman & Allison, 1996)은 이 두 가지 고민이 반영된 담론의 대표적인 예이다.[15] 이 가운데 '논쟁적 관계'의 설정은 자신의 관점(지식, 신념)과 일치하는 정보만을 맹목적으로 선택하거나 제시하지 않고, 경쟁하는 대안적 관점의 근거나 해석까지도 함께 고려해야 함을 염두에 두어 설정된 것이다. 반면 '통제적 관계'의 설정은 다양한 층위의 자료를 함께 활용하여 어느 자료의 정보는 학습 결과물(텍스트)의 명제를 구성하는 데, 다른 자료의 정보는 학습 결과물(텍스트)의 근거를 구성하는 데 상이하게 기여할 수 있어야 함을 염두에 둔 것이다. 이처럼 확증편향, 명제와 근거의 상호작용 등 논증 이론의 주요한 발상을 고려하는 것은 단일하게 수렴되지 않는 상이한 형태의 정보 재구성

15) 하트만과 앨리슨은 자료를 조직하는 다섯 가지 방식에 대해 다음과 같이 정의하였다. 첫째, 보완적 관계는 서로 다른 텍스트를 보여줌으로써 학습자에게 공통 화제의 본질을 다양한 관점에서 조명할 수 있는 기회를 제공하기 위한 조직 방식이다. 둘째, 논쟁적 관계는 공통 화제를 바라보는 어느 한 텍스트의 관점에 대한 문제 제기와 대안 제시를 보여주는 다른 텍스트를 나란히 제공함으로써 학습자에게 서로 다른 입장에 대한 비판을 유도하는 조직 방식이다. 셋째, 통제적 관계는 어느 한 텍스트가 학습자로 하여금 다른 텍스트를 이해하고 해석하는 틀(frame)로 작용하도록 하는 조직 방식이다. 넷째, 대화적 관계는 공통 화제에 대해 텍스트끼리 서로 의미를 주고받으면서 정적으로 상호작용하고 있음을 보여주는 조직 방식이다. 마지막으로, 공관적 관계는 공통 화제에 대한 다양한 변이로 서로 다른 텍스트를 보여 줌으로써 화제에 대한 학습자의 지평을 확장하기 위한 조직 방식이다.
연구자는 선행 연구를 통해 '대화적 관계'가 정교하게 다듬어진 실체라기보다 하나의 관점으로서의 선언적 속성이 강하다고 지적한 바 있다(장성민, 2016ㄴ). 이에 따르면, '텍스트 간 정적으로 상호작용하는' 것으로 분석된 필자의 글은 실제로 대화적 관계가 아닌 보완적 관계로 판정되었다. 이는 하트만과 앨리슨가 제안한 다섯 가지 자료 조직 방식 가운데 대화적 관계를 제외한 네 가지를 각각 '조응적(corresponding) 텍스트'(=보완적 관계), '동반적(companion) 텍스트'(=공관적 관계), '상충적(contradictory) 텍스트'(=논쟁적 관계), '클러스터(cluster) 텍스트'(=통제적 관계)로 명명해 활용한 치에치에르스키(Ciecierski, 2014)와도 상응하는 지적이다.

방식을 촉진시킴으로써 학습 결과물의 질적 수준에 영향을 미치게 되며, 궁극적으로는 필자의 인지 속에 정교화되는 지식의 잠재적 수준이나 의미 체계에도 영향을 주게 된다(Solé et al., 2013).

선행 담론에서는 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자가 글쓰기의 재료로 대부분 1차 자료를 선호하는 경향이 있으며, 교수·학습 상황에서도 1차 자료가 제공되었을 때 출처 정보에 대한 인식이 상대적으로 더 촉진되어 보다 유의미한 학습을 유도할 수 있는 것으로 지적한 바 있다(Rouet et al., 1996; Wiley & Voss, 1999). 하지만 중등 학습자에게 내용 교과의 교과서를 활용하여 학습 목적 글쓰기를 수행하도록 하였을 때, 이들이 2차 자료를 전혀 활용하지 않거나 그 중요성을 간과하고 있는 것은 아니었다(장성민, 2017ㄴ). ㈀ 사전지식의 수준이 낮은 참여자는 높은 빈도로 2차 자료(교과서 본문)에 반영된 교과서 저자의 명시적 진술을 글쓰기 재료로 선택하곤 하였으며, ㈁ 1차 자료의 활용 빈도가 높은 참여자의 경우에도 1차 자료로부터 구체적인 근거를 생성하면서도 2차 자료에 반영된 교과서 저자의 명시적인 목소리로부터 명제를 구성함으로써 필자로서의 관점을 정당화하기 위한 논증을 마련하고 있었기 때문이다. 이는 학습 목적 글쓰기를 수행하는 개인이 2차 자료에 공통으로 언급된 1차 자료를 활용하는 경향이 두드러진 것으로 나타난 선행 연구의 결과와도 상응한다(Perfetti et al., 1995). 자료 텍스트가 제공되는 작문 과제의 유형을 '텍스트 참고형(non-text responsible)'과 '텍스트 통합형(text-responsible)'의 두 가지로 나눈 레키와 칼슨(Leki & Carson, 1997)의 논의를 염두에 둘 때, 내용 교과의 교과서에 포함된 1차 자료는 텍스트 통합형의 형태로, 2차 자료는 텍스트 참고형의 방식으로 활용되는 것으로 대응시킬 수 있다.

한 가지 눈길을 끄는 것은 사건 기반(event-based)의 서사적 정보가 주를 이룰 것으로 예상되는 역사교육 분야에서도 논증적 스키마가 매우 중요하게 작용하는 것으로 알려져 있다는 점이다. 이는 역사교육 분야에서 지향하는 내용 지식의 심층적 이해 또한 학습자로 하여금 서사적 정보의 순서를 기계적, 무의식적으로 따라가도록 하는 단순한 사실의 축적으로서가 아니라, 어떤 사건이 어떻게 일어났고 왜 일어났는가에 대한 의식적인 이해를 필요로 하기 때문인 것으로 볼 수 있다.

라파엘과 히버트(Raphael & Hiebert, 1996)는 서사적 스키마에 비해 논증적 스키마가 학습자에게 더 어렵게 느껴지고, 상대적으로 더 도전적인 학습 과제로 작용하는 이유에 대해 다음과 같이 일곱 가지로 제시하였다.[16] 첫째, 발달적 측면에서 학습자는 이야기를

16) 라파엘과 히버트가 본래 비교의 대상으로 삼은 것은 '설명(expository) 텍스트'와 '서사(narrative) 텍스트'이다. 이 연구에서는 설명 텍스트와 서사 텍스트의 전형적인 상위구조(superstructure)를 각각 '논증'과 '이야기'로 규정한 반 다이크(van Dijk, 1980)의 논의를 염두에 두어, 비교의 대상

더 많이 접하며 성장하였다. 둘째, 일상 경험과의 연결 측면에서 논증적 스키마는 서사적 스키마에 비해 개인적 관련성이 더 결여되어 있다. 셋째, 교수·학습의 측면에서 논증적 스키마는 상대적으로 더 높은 수준의 발달을 전제로 하고 있어 효율적인 교육 방안을 설계하는 것이 어렵다. 넷째, 응집성의 측면에서 논증적 스키마는 다양한 비응집적 요소들을 서로 연결하도록 요구한다. 다섯째, 논증적 스키마는 정보성을 전제로 하고 있어 광범위한 사전지식을 요구한다. 여섯째, 어휘적 측면에서 논증적 스키마는 학습의 대상이 되는 화제와 관련된 담화 공동체의 전문화된 용어로 통용되어야 한다. 일곱째, 학교 교육에서 논증적 스키마는 정보에 대한 학습자의 탐색을 몰개성화하여 학습자의 흥미를 떨어뜨렸다. 논증적 스키마의 이러한 특성들은 학습 목적 글쓰기에 수반되는 정보의 재구성을 정형화된 어느 하나의 특정 방식으로만 규범적으로 유도하지 않으며, 필자 요인(글쓰기 능력, 사전지식 수준)과 상이한 자료의 영향 정도에 따라 본래의 교섭적(transactional) 속성뿐 아니라 문학적(poetic), 표현적(expressive) 속성이 부각되어 실현되기도 한다(장성민, 2015ㄹ).

브릿과 루엣(Britt & Rouet, 2012)은 역사교육 분야의 선행 연구에서 다루어진 학습 목적 글쓰기 수행을 위한 과제 프롬프트의 예를 다음과 같이 정리하였다.

- ○ 파나마에서 발생한 1903년 혁명에 대해 루즈벨트와 그의 행정부는 어느 정도까지 책임이 있는가?
- ○ 세일럼 마녀 재판의 주요한 원인은 무엇인가?
- ○ 홈스테드 파업에 대해 카네기는 어느 정도까지 책임이 있는가?
- ○ 통킹만 결의안(Gulf of Tonkin resolution)는 무엇이며, 린든 B. 존슨(Lyndon, B. Johnson)은 1964년 8월에 그것을 왜 의회에 통과시켰는가?
- ○ 역사가의 관점에서 무엇이 1846년과 1850년 사이에 아일랜드 인구의 중대한 변화를 야기시켰는가에 대해 논증을 전개하라.

브릿과 루엣은 과제 모형(task model) 촉진을 위한 교수·학습 방안의 하나로 "학습 맥락에 적합한 목표와 하위 목표, 기준을 설정하도록 촉진하는 과제 프롬프트 제공하기"를 제안하고, 정책 프롬프트(policy prompts)를 예로 들어 지양해야 할 과제 프롬프트의 유형과 유용하게 활용될 수 있는 과제 프롬프트의 유형을 각각 제시하였다. 이들의 분류에 의하면, 정책의 당위성을 부각시키거나 청유형으로 제시된 프롬프트("should"), 개인적 의견을 요구하거나 과도하게 일반화된 프롬프트("find out about") 등은 지양해야 할 과제 프롬프트의 유형에 해당한다. 반면 현상의 원인을 밝히도록 요구하는 프롬프트("what

---

을 '논증적 스키마'와 '서사적 스키마'로 바꾸어 기술하였다.

was the primary cause")나 근거를 탐색하고 그 범위를 규정하도록 요구하는 프롬프트("provide evidence to support your position", "to what extent was X responsible"), 교과 맥락의 준거를 적용하도록 요구하는 프롬프트("take the role of a historian and develop an argument") 등은 담화 행위에 기반한 내용 지식의 학습 상황에서 유용하게 활용될 수 있는 과제 프롬프트의 유형이라 할 수 있다.[17]

한편 논증적 스키마로부터 전통적인 담화 종합 이론에 기반한 '정보의 재구성'을 재규정하는 작업은, 복수의 학습 자료에 대한 인지적 반응이 가시적인 텍스트로 외현화되는 표현의 과정을 설명하는 데에도 도움이 된다. 논증적 스키마는 머릿속으로 쓸거리를 의미화하는 사고 행위와 이를 담화로 구체화하는 행위를 통합적으로 접근하는 데 기여할 수 있기 때문이다(장지혜, 2016). "STOP"와 "DARE"이라는 두 가지 전략을 통해 학습 목적 글쓰기와 논증 사이의 밀접한 관련을 보여준 데라파즈(De La Paz, 2005)의 담론은 이를 보여주는 대표적인 예이다. STOP 전략은 학습의 대상이 되는 내용 지식에 대해 논란이 되는 쟁점의 양 측면을 모두 고려함으로써 글쓰기 내용을 생성하는 방법을 지칭하는 것으로, '판단 유예하기(Suspend judgement), 이면 고려하기(Take a side), 아이디어 조직하기(Organize ideas), 글쓰기 수행 중 더 계획하기(Plan more as you write)'가 이에 해당한다. 반면 DARE 전략은 논증 구조에 적합한 형태로 글쓰기 내용을 조직하는 방식에 관한 것으로, '주제문 작성하기(Develop a topic sentence), 뒷받침 내용 첨가하기(Add supporting ideas), 반론에 대해 반박하기(Reject an argument for the other side), 결론 내리기(End with a conclusion)'가 이에 해당한다. 이러한 유형의 담론은 기존의 담화 종합 이론이 수행의 결과로서 작문 텍스트에 반영된 정보의 재구성 양상에 기능적으로 접근해 온 것과는 대조되는 것으로, 과제 수행을 눈앞에 둔 개인에게 실질적인 도움을 주는 지침을 제공한다는 점에서 유의미하다. 그러한 담론에서 논증은 사회적 의사소통의 도구로서뿐 아니라 내용 지식의 탐구를 촉진하는 명시적 비계(scaffolding)로서, 또한 담화 행위에 기반한 내적 협상의 결과물로 심층적 이해를 촉진하는 학습의 도구로서 의미를 갖는다.

---

17) 이러한 기준에 따르면 '~에 대한 자신의 의견을 밝히시오.'와 같은 형태로 제시되는 의견 제시형 에세이(opinion essay) 과제는 개인적 의견을 요구하거나 과도하게 일반화된 프롬프트에 해당하여 지양해야 할 과제 프롬프트 유형의 하나로 규정될 수 있다. 하지만 브릿과 루엣 또한 (ㄱ) 자신들의 '과제 모형'이 학습 자료의 구성에 대한 고려를 포함하지 않은 것이기 때문에 학습 자료가 함께 제공될 경우에는 과제 프롬프트의 유용성을 판단하는 기준이 달라질 수 있다고 밝혔으며, (ㄴ) 일정 수준 이상의 사전지식을 갖춘 학습자를 대상으로 심층적 이해를 의도하고자 할 때에는 구조화되지 않은(ill-defined) 프롬프트를 활용하는 편이 상대적으로 더 유의미한 도전을 촉발할 수 있다고 지적하였다.

선행 연구에서는 학습 목적 글쓰기 수행 전반에 걸쳐 수사적 읽기의 독자로부터 새로운 텍스트의 필자로 개인의 역할이 옮겨가는 것을 일컬어 '수사적 이동(rhetorical moves)'(Graff et al., 2006) 또는 '저자적 이동(writerly moves)'(Harris, 2006)이라 명명하였다. 〈표 Ⅱ-3〉은 수사적/저자적 이동의 유형과 그 예를 정리한 것이다(Zhao & Hirvela, 2015 재인용). 이는 학습 자료를 둘러싼 읽기와 쓰기의 맥락, 원 자료와 새로운 텍스트에 포함된 언어적 단서, 원 자료를 생산한 저자의 목적과 새로운 텍스트를 구성하는 필자의 목적, 각각의 텍스트에서 상정한 예상 독자에 대한 기대 등을 고려하며 이루어지는 광범위한 행동의 집합체로 볼 수 있다.[18]

〈표 Ⅱ-3〉 학습 목적 글쓰기 상황에서의 수사적/저자적 이동(Zhao & Hirvela, 2015)

수사적/저자적 이동의 유형	주요 사례
필자로서의 입장 정립하기	○ 명제 구성하기 ○ 명제 재진술하기
자료 접근하기	○ 활용할 자료를 인용/재진술/요약의 방식으로 구조화하기
자료 속 아이디어 진행하기	○ 인용/재진술/요약에 반응하기 ○ 인용/재진술/요약으로부터 확장하기
상이한 관점에서 자료에 대응하기	○ 자료와 논쟁하기
다른 자료/아이디어와 연결하기	○ 개인적 사례 활용하기 ○ 다른 자료 활용하기

〈표 Ⅱ-4〉는 MD-TRACE 모형의 다문서 모형 가운데 하나인 '정신 모형'과 이와 별도로 구성된 '과제 모형'과 관련하여 브릿과 루엣(Britt & Rouet, 2012)이 논의한 교수·학습 담론을 요약적으로 정리한 것이다.

18) 제시된 담론들에 비해 다소 거시적이기는 하지만, 미국의 국가 수준 교육과정(CCSS)을 분석하여 논증적 글쓰기가 지식 탐구의 도구로 구현되는 양상을 '읽기'와 '쓰기'에 따라 범주화한 유상희·서수현(2017)의 논의도 이러한 담론들의 경향과 문제의식을 공유한다. 다음은 유상희·서수현이 범주화한 내용을 도표로 정리한 것이다.

읽 기		쓰 기	
능동적·비판적 읽기의 도구		다양한 관점에 대한 탐구 및 지식 통합의 도구	
독자로서 글을 읽는 과정을 논증의 과정으로 접근하기	독자로서 글을 읽으며 저자의 글에 대해 저자의 논증으로 접근하고 평가하기	필자로서 다양한 관점을 탐구하면서 지식을 통합하기	필자로서 연구를 진행하면서 지식을 통합하기

〈표 Ⅱ-4〉 정신 모형과 과제 모형 촉진을 위한 교수·학습 함의(Britt & Rouet, 2012)

교수·학습 지원	학습 자료 구성
[정신 모형] ① 담화 스키마, 특히 논증 구조에 관한 지식 제공하기 ② 자료 통합을 위한 지침 제공하기 ③ 개별 자료의 응집적 표상과 통합에 기여하는 과제 활용하기 ④ 자료 통합을 촉진하는 물리적 도구 제공하기 (예 복수의 창(windows) 등)	⑤ 의미론적 연관성이 높은 자료 제공하기 ⑥ 자료들을 의미 있게 배열하여 제공하기 ⑦ 1차 자료와 2차 자료를 적절하게 구성하여 제공하기
[과제 모형: 과제 목표, 실행 계획 및 준거 마련] ⑧ 담화 스키마에 관한 지식 제공하기 ⑨ 근거 선택을 위한 교과 지식 제공하기 ⑩ 학습 맥락에 적합한(disciplinary-appropriate) 목표와 하위 목표, 기준을 설정하도록 촉진하는 과제 프롬프트 제공하기 [과제 모형: 모니터링 과정] ⑪ 하위 상태를 추적하기 위한 외부 기억 자원(external memory supports) 제공하기 (예 강조 표시, 메모, 주석, 개념 지도, 처리 다이어그램, 개요 등) ⑫ 하위 상태 추적을 상기시키는 교수·학습 지침 제공하기(예 주요 결정 지점 등)	

브릿과 루엣은 과제 모형을 다문서 모형과 대등한 층위에서 논의하였으나, 과제 모형에는 학습 자료의 구성과 관련된 고민이 일절 배제되어 있기 때문에 이들의 담론을 바탕으로 교수·학습 내용을 범주화할 때에는 필자로서의 통일된 의미 체계를 표상하는 것과 관련된 정신 모형과 함께 다루는 것도 무방해 보인다. 그러한 통합의 가능성은 브릿과 루엣이 두 모형 모두에서 학습 목적 글쓰기 수행을 위한 담화 스키마로 '논증'을 지목하였다는 점(①, ⑧)에 기인한 것이기도 하다.

(3) 지식 확증을 위한 인식론적 순환

학습 목적 글쓰기 수행의 본질에 해당하는 세 번째 항목인 "지식 확증을 위한 인식론적 순환"은 담화 행위에 기반한 학습이 지식 습득의 일회적 수행과 변별되는 심층적 이해의 과정을 거친다는 점에 착안하여 새롭게 설정된 내용 요소이다. 학습 이외의 목적으로 글쓰기를 수행하도록 할 때에는 '회귀성'이 관념적으로 강조될 수 있을지 몰라도 교수·학습 담론에서 내용 수준의 명시적인 수정을 필수적으로 요구하지는 않는다. 하지만 담화 행

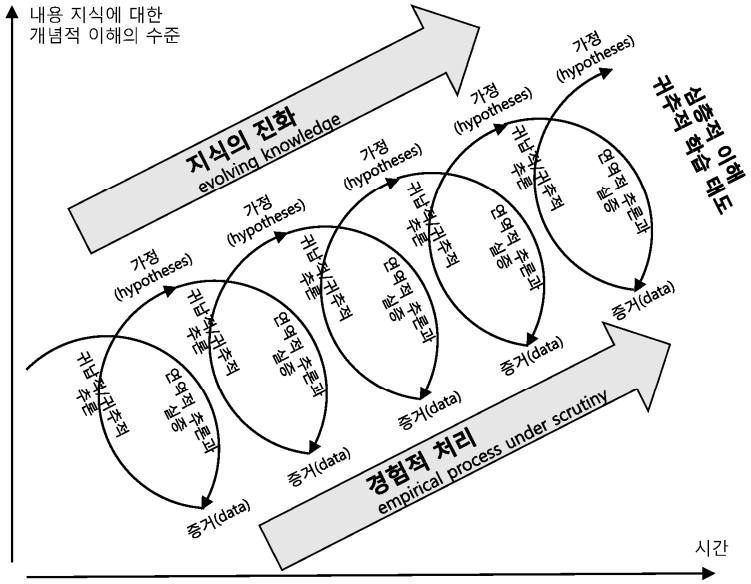
위에 기반하여 내용 지식의 심층적 이해를 지향하는 학습 목적 글쓰기 상황에서는, 학습의 결과로서 심층적 이해에 관여하는 내용적, 수사적 차원의 크고 작은 지식의 유형이 매우 다양하게 존재하기 때문에 지식 확증을 위한 인식론적 순환의 역동적 과정을 반드시 거쳐야 한다. 여기에는 '필자로서의 관점을 뒷받침하는 학습 정보가 적절히 선택되었는가'에 관한 내용 생성의 문제 외에도 '선택된 정보들이 학습 공동체에서 요구하는 의사소통 관습과 상황 맥락의 제약에 부합하는 형태로 제시되었는가'에 관한 내용 조직 및 표현의 문제도 깊이 관여한다. 내용 지식의 화제에 대한 스스로의 잠정적인 학습 결과물 가운데 오류가 존재함을 발견하거나 더 나은 설명을 포함하는 자료를 탐색한 경우, 학습 과제의 요구를 재인식하거나 예상 독자의 상을 이전과 상이하게 규정할 필요성을 인지한 경우, 자신의 반응이 교과 맥락을 포함한 학습 공동체의 담화 관습에 어긋나 있거나 상황 맥락의 제약에 적절히 대처하지 못하였음을 깨달은 경우 후속적으로 이어지는 담화 행위는 연달아 변화를 경험하게 된다. 학습 목적 글쓰기에 참여하는 개인은 기존의 지식을 습득하고 이를 표상함으로써 자신의 관점을 정립(Gebril & Plakans, 2009)할 뿐 아니라 이를 정당화하고 가시적인 텍스트로 표현하는 절차를 순환적으로 거침으로써 다시 더 깊은 이해에 도달하게 된다.

선행 담론에서 담화 행위를 통해 지식을 구성하는 과정은 텍스트 표면에 놓인 사실적 정보를 단편적으로 습득하고 축적하도록 하는 것과는 상이한 경로를 거치는 것으로 규정되어 왔으며, 이러한 과정은 개인으로 하여금 지식을 유연한 것으로 받아들이도록 촉진하는 것으로 알려져 있다. 귀추적 사고의 관점에서 담화 행위에 기반한 학습 상황에서의 지식 구성의 적절성에 대한 평가는 역동적인 인식론적 순환을 거쳐 필자가 세운 '가정'과 외부 자료로부터 발견된 '증거'로부터 '최선의 설명'이 산출되는 추론과 표현의 메커니즘이 지닌 개연성을 판단함으로써 이루어지기 때문이다. 귀추적 사고의 횡적 단면이 논증 의사소통과 이론적 뿌리를 공유하고 있음을 염두에 둘 때, 학습 목적 글쓰기에 수반되는 인식론적 순환은 "증거로부터 뒷받침되는 아이디어의 논리적 배열"(Andrews, 2010)로서 담화 행위에 반영된 논증적 스키마가 타당하게 적용되었는가를 지속적으로 점검하는 과정으로 규정할 수 있다.

[그림 Ⅱ-2]는 근거 이론(grounded theory)에서의 귀추적 사고의 중요성을 부각시킨 슈트뤼빙(Strübing, 2007)의 그림을 부분적으로 수정하여 인용한 것이다.[19] 근거 이론과 학습 목적 글쓰기는 복수의 실증적인 자료로부터 일반화된 이론이나 지식을 도출하고

19) 전문가(학자)를 대상으로 하는 근거 이론과 변별되는 중등 학습자의 학습 목적 글쓰기의 장르적 속성을 고려하여, 슈트뤼빙이 본래 사용한 그림 가운데 일부 요소를 부분적으로 수정하였다. 세부적인 수정 사항과 관련된 보다 상세한 정보는 장성민(2018ㄱ)을 참고할 수 있다.

확증하는 것을 지향한다는 점에서 서로 유사한 속성을 공유한다.



[그림 Ⅱ-2] 지식 확증을 위한 귀추적 사고의 순환 과정

슈트뤼빙은 담화 행위에 기반한 학습의 운용이 개인 외부의 증거(data)로부터 촉발되는 '경험적 처리'와 개인 내적인 가정(hypothesis)의 조정을 통해 이루어지는 '지식의 진화'라는 두 가지 인지적 고리가 연쇄적으로 작동함으로써 이루어진다고 보았다. 이에 따르면, 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자는 외부의 증거에 대해 문제를 제기하고 이를 바탕으로 학습의 대상이 되는 화제(상황)에 대해 귀납적, 귀추적으로 추론하는 과정을 반복적으로 거친다. 또한 이러한 절차는 개인의 내적 가정을 변화시키고, 새롭게 구성된 잠정적 지식으로부터 다시 연역적으로 추론하고 증거에 대해 재실증하도록 순환적으로 유도한다. 지식 확증을 위한 그러한 순환의 밑바탕에는 "주목할 만한 관찰에 대한 설명을 탐색하는(looking for an explanation for a surprising observation)"(Velázquez-Quesada et al., 2013) 귀추적 사고가 중요한 위상을 차지한다. 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자는 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대한 자신의 관점을 합리적으로 정립하고 이를 정당화하기 위해 내용 지식의 이해에 대한 스스로의 이해 수준, 학습의 성패, 학습을 강화하거나 약화시키는 정의적·동기적 반응 등을 반복적으로 점검하고, 이를 바탕으로 학습의 결과를 제고하기 위한 방안을 지속적으로 모색한다(Bangert-Drowns et al., 2004). 지식 확증을 위한 인식론적 순환의 경험은 담화 행위를 수행하는 개인으로 하여금 인지적 측면("심층

적 이해")의 성장과 정의적 측면("귀추적 학습 태도")의 성장에 도달하도록 기여한다.

하지만 성인(대학생) 또는 전문가(학자)를 대상으로 하였을 경우와 달리, 중등 학습자에게 정보 처리와 자기 조절적 처리의 이중적 과제를 해결하기 위한 귀추적 사고의 인식론적 순환을 요구하는 것은 결코 쉬운 일이 아니다. 사전지식의 부족으로 말미암아 필자로서의 가정을 생성하지 못하거나, 정보 처리의 부담만으로 이미 인지적 과부하에 도달함으로써 인식론적 순환을 뒷받침하는 자기 조절적 처리가 촉발되지 못하는 경우도 자주 발견되기 때문이다(Bråten & Strømsø, 2010; Gil et al., 2010a, 2010b; Le Bigot & Rouet, 2007; McNamara et al., 1996). 학습자가 높은 수준의 의식적 주의를 요구하는 논증적 스키마로 사고하는 것을 귀찮아하거나, 자신의 잠정적인 학습 결과물에 대해 만족스럽지 않다고 스스로 인식하면서도 더 이상의 수고로움(effortfulness)을 감수하지 않으려는 정의적 문제는 학습 목적 글쓰기의 교수·학습 상황에서 목격되는 가장 큰 현실적 어려움이기도 하다.

이에 따라 이하에서는 앞선 두 항에서 학습 목적 글쓰기 수행의 본질을 교수·학습 담론으로 구체화하기 위해 MD-TRACE 모형을 제안한 브릿과 루엣(Britt & Rouet, 2012)의 논의를 요약적으로 정리하여 제시한 것과 균형을 맞추고, 중등 학습자의 학습 목적 글쓰기 상황에서 귀추적 사고의 인식론적 순환을 촉진시키기 위한 교수·학습 지원과 학습 자료의 구성에 대해 더 살펴보고자 한다. 〈표 Ⅱ-5〉는 선행 연구의 이론적 배경에 기대어 연구자가 도출한 교수·학습에의 시사점을 요약적으로 정리한 것이다.

〈표 Ⅱ-5〉 지식 확증의 귀추적 사고 촉진을 위한 교수·학습 함의

교수·학습 지원	학습 자료 구성
① 일정한 단계를 나누어 글쓰기가 점진적으로 이루어지도록 교수·학습 설계하기 ② 학습 공동체를 구성하는 동료 학습자와의 원활한 소통 장려하기(예 글쓰기 워크숍 등) ③ 개인이 성찰한 결과를 공적으로 개방하기 위한 교육용 쓰기 과제 활용하기 (예 성찰일지 등) ④ 정보 처리에 소요되는 작업기억의 양을 최소화함으로써 자기 조절적 처리에 필요한 작업기억 용량 확보하기(예 내용 지식에 대한 사전 강의, 메모하기 전략에 대한 교수 등) ⑤ 새로운 표상이 글쓰기 수행에 즉각적으로 손쉽게 반영될 수 있는 문식 환경 조성하기 (예 워드프로세서 프로그램 활용 등)	⑥ 기존의 학습 자료(내용 교과의 교과서)에 대한 보충 텍스트 제공하기 ⑦ 기존의 학습 자료에 대한 반론 텍스트 제공하기 ⑧ 동일한 과제로 수행된 학습 목적 글쓰기 예시문 제공하기 ⑨ 학습의 대상이 되는 화제와 관련된 학습자의 연구 프로젝트나 사회적 실천에 관한 자료 소개하기

〈표 Ⅱ-5〉의 좌측에 있는 ①~⑤는 개인이 손쉽게 새로운 표상을 생성하고 이를 문식 행위에 가시적으로 반영할 수 있는 여건을 조성함으로써 귀추적 사고의 인식론적 순환을 추동하기 위한 방안들로 볼 수 있다.[20] 이들은 정보 처리 이론과 자기 조절 학습 이론, 비판적 사고와 반성적(성찰적) 사고의 선행 담론에 기반하여 기존의 교수·학습에서 제공되어 온 문식 환경이 개인의 인지적, 신체적 수고로움을 경감시키지 못했다는 문제의식에서 출발한 것으로, 그러한 부담을 줄임으로써 점검하기(monitoring)를 통해 가시적인 문식 행위로 실현되는 인식론적 순환을 촉진시킬 수 있다고 판단하였다.

반면 표 우측의 ⑥~⑨는 비판적 문식성 신장을 촉진하는 교실 실천 방법에 대한 이론적 메타 연구를 수행한 베르만(Behrman, 2006)의 논의를 바탕으로 도출한 것이다. 베르만은 비판적 문식성 신장을 촉진하기 위한 교실 실천 방법으로 '(ㄱ) 보충 텍스트 읽기, (ㄴ) 복수 텍스트 읽기, (ㄷ) 저항적 관점으로 읽기, (ㄹ) 반론 텍스트 생산하기, (ㅁ) 학습자 주도의 연구 프로젝트 수행하기, (ㅂ) 사회적 행동으로 실천하기'의 여섯 가지를 제안하였다. 이 가운데 학습 목적 글쓰기 장르의 기본적인 성립 요건으로 전제되어야 하는 (ㄴ)은 개별적인 교수·학습 함의로 구체화하는 것이 부적절하다고 판단하여 배제하였으며, 학습자에게 제공되어 이해의 대상이 되는 학습 자료로서가 아니라 학습 자료에 대한 반응으로서 학습자가 표현의 과정을 거치는 것으로 서술된 (ㄹ)~(ㅂ)은 학습 자료의 구성을 위한 관점에서 부분적인 수정의 과정을 거쳤다(⑧, ⑨).

2. 학습 목적 글쓰기 수행의 예측변인

이 연구는 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동의 성패를 예측하기 위해 구조방정식 모형의 연구 방법론을 적용하고, 구조적 영향 관계를 설명하는 유의미한 변인과 경로를 도출하고자 한다. 이를 위해 선행 담론에서 학습 목적 글쓰기 수행의 처리 변인(process variables)으로 주요하게 다루어지던 일련의 인지 과정이 학습 목적 글쓰기 수행을 통해 궁극적으로 달성하고자 하는 '내용 지식의 심층적 이해'를 설명하는 데 어떻게 기여하는지 살피고, 그 제반 과정에 영향을 미치는 개인차 변인(individual difference variables)으로서 사전지식과 인식론적 신념의 조절효과에 주목하였다.

이 연구에서는 일차적으로 브릿과 루엣(Britt & Rouet, 2012)의 모형을 거시적 틀로 삼아 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 심층적 이해 수준을 예측하는 연구 모형을 설계하였다. 브릿과 루엣은 학습 목적 글쓰기를 수행하기 위해 필자가 결정해야 하는 주요

20) ①~⑤을 뒷받침하는 이론적 배경과 그 구체적인 적용에 대해서는 Ⅲ장 1절에 보다 상세하게 설명하였다.

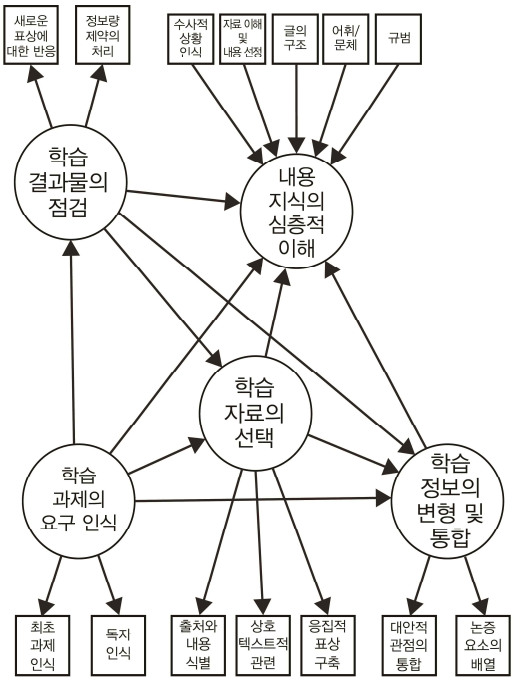
단계를 '정보의 요구에 대한 평가, 관련 자료의 선택, 결과물에 대한 평가'의 세 가지로 나누었다. 이를 바탕으로 연구자는 선행 연구에서 "학습 과제의 요구 인식", "학습 자료의 선택", "학습 결과물의 점검"이라는 세 가지 예측변인을 설정하고, 구조방정식 모형의 연구 방법론을 적용한 바 있다(장성민, 2017ㄴ, 2017ㄷ, 2017ㄹ). 세 개의 변인 가운데 "학습 과제의 요구 인식"과 "학습 결과물의 점검"은 기존의 인지주의 작문 이론에서 전통적으로 주목하여 온 대표적인 자기 조절적 처리 행위로서 '계획하기(planning)'와 '점검하기(monitoring)'에 각각 대응되는 변인이고, "학습 자료의 선택"은 "출처와 내용 식별, 상호텍스트적 관련성 파악, 다문서의 종합적 의미 구성"(김종윤, 2014)을 연구의 주요한 초점으로 삼는 '다문서 읽기'의 인지적 처리를 변인으로 설정한 것이다. 연구자는 예측변인을 설정함에 있어 명시적으로는 자기 조절 학습 이론, 다문서 읽기 이론 등의 인지적 접근을 수용하되, 이를 뒷받침하는 측정변인의 준거를 마련할 때에는 확증편향, 명제와 근거의 이원적 상호작용 등 사회적 접근의 성과를 따랐다.

그런데 기존의 예측모형에는 학습 목적 글쓰기 수행을 추동하는 귀추적 사고의 인식론적 순환의 발상이 적절하게 반영되지 못하고 있다는 문제점이 존재한다. 비록 "학습 자료의 선택"이라는 예측변인을 통해 학습 자료로부터 필자로서의 응집적 표상이 구축되는 인지 처리 과정을 고려하고, "학습 결과물의 점검"이라는 예측변인을 설정함으로써 학습 목적 글쓰기의 수행이 일회적이지 않다는 점을 지적하기는 하였으나, 추상적인 인지 처리 과정의 잠정적 결과와 수행의 가시적 결과물(텍스트)에 반영된 내용 지식의 심층적 이해를 동일시함으로써 인지주의 작문 이론이 직면해 온 비판을 그대로 답습한 것이다. 게다가 교수·학습 상황에서 가시적으로 확인 가능한 학습 목적 글쓰기 수행의 세부 국면별로 문식 활동을 위한 학습자의 인지 처리 과정이 어떻게 이루어지는지 공적으로 개방되고 가시적으로 확인되지 않는다면, 교수·학습 담론으로서 '점검하기'의 교육 내용이 적용되는 문식 활동의 범위는 쓰기 전(前) 과정으로서의 '계획하기'나 담화 행위에 기반한 학습이 완료된 이후에 국지적으로 이루어지는 오탈자, 맞춤법 교정 등의 '교정/정정하기'에 국한되어 제한적으로 반영될 가능성이 높다.

이 연구에서 "학습 정보의 변형 및 통합"이라는 새로운 예측변인을 추가로 설정하여 기존의 예측모형에 대한 재타당화를 시도한 것은 이러한 문제의식 위에 이루어진 것이다. 이 연구는 추상적인 인지 처리 과정의 잠정적 결과와 수행의 가시적 결과물(텍스트)을 연결하는 '표현'의 운용 기제에 주목할 필요가 있다고 판단하였다. "학습 정보의 변형 및 통합"은 인지적 자기 조절(계획하기, 점검하기)와 이해(다문서 읽기)의 비가시적 산출물이 가시적인 결과물로 변환되는 텍스트 표현의 과정에 주목한 것으로서, 담화 종합의 인지적 처리를 변인으로 설정한 것이다.

가시적인 문식 행위로 확인 가능한 예측변인으로 “학습 자료의 선택” 외에 “학습 정보의 변형 및 통합”을 추가로 설정한 것은 귀추적 사고에 본질적으로 내포되어 있는 ‘논증적 스키마’와 ‘인식론적 순환’의 비단조적 속성을 통해 뒷받침된다. 선행 담론에서는 귀추적 사고가 비단 귀추적 문제(‘주목할 만한 관찰’)의 존재에 대한 단편적인 인식과 해결에 머무르지 않으며, 문제 해결을 위한 여러 선택 가능항들을 확인하고 최선의 방안을 선택하여 이에 동화되는 것까지를 포함하는 매우 역동적인 인식론적 과정인 것으로 설명하였다(Velázquez-Quesada et al., 2013). 이에 따르면 학습 정보를 변형하고 통합하는 행위는 비단 서로 다른 학습 자료의 정보를 연결하거나 이해의 잠정적 결과를 언어로 옮기는(translating) 것을 넘어서, 필자로서의 수사적 관점을 정당화하기 위해 양립 불가능한 정보를 조화롭게 통합하고 보다 중요한 정보와 그렇지 않은 정보를 선별하여 서로 다른 층위에 존재하는 적재적소에 맞게 배열하는 것을 포함하는 또 하나의 중요한 인지적 과제라 할 수 있다(Kuhn, 2010). [그림 Ⅱ-2]를 통해 확인되는 것처럼 글쓰기 결과물을 통해 가시적으로 파악되는 내용 지식의 심층적 이해 여부는 텍스트 내적인 내용, 구조, 표현의 문제를 통해 횡적으로 파악될 가능성이 높지만, 하나의 텍스트가 산출되기까지에 관여하는 텍스트 표현의 문제는 일회적 수행에 따른 횡적 단면으로서가 아니라 최선의 방안을 선택하고 이에 동화되고자 했던 인식론적 순환으로부터 귀결되는 종적 수행의 과정으로 볼 수 있다. 이 연구에서 “학습 정보의 변형 및 통합”이라는 예측변인을 추가로 설정함으로써 학습 목적 글쓰기 수행의 성패를 설명하는 데 활용하고자 하는 연구 모형은 [그림 Ⅱ-3]과 같다.

예측모형의 종속변인에 해당하는 “내용 지식의 심층적 이해”는 논술형 문항에 의한 학습 목적 글쓰기 수행의 결과로서 작문 텍스트의 수준(내용, 구조, 표현)을 수치화한 것이다. 작문 텍스트만으로 학습 목적 글쓰기 수행의 세부 국면별로 발견되는 계획하기, 점검하기, 다문서 읽기, 담화 종합 등의 구체적인 인지 처리 과정을 모두 세밀하게 살펴볼 수는 없겠으나, 텍스트로 가시화된 결과는 적어도 개인이 지식 명제의 단편적인 습득을 넘어서 이를 수사적으로 뒷받침하는 일련의 근거를 탐색하고 잠정적인 학습의 결과를 담화 차원에서 독자에게 호소력 있게 전달하고자 한 지식 확증과 정교화의 산물로 볼 수 있기 때문이다. 담화 행위에 기반한 ‘지식 변형하기’의 사고 과정을 일컬어 “수사적 문제 해결(rhetorical problem solving)과 내용적 문제 해결(content problem solving)의 대화”(Klein et al., 2016)로 규정한 선행 담론의 논의를 염두에 둘 때, 학습 목적 글쓰기 수행의 결과로서 작문 텍스트에 반영된 내용, 구조, 표현의 문제는 귀추적 사고에 의한 인식론적 순환의 결과로 볼 수 있다.



[그림 Ⅱ-3] 연구 모형

그럼에도 불구하고 학습 목적 글쓰기가 '텍스트 학습(learning of texts)'의 범위를 넘어서는 내용 지식의 심층적 이해를 지향해야 한다("learning from text")는 점에 있어서는 선행 담론에서 대체로 합의가 되어 온 데 비해, 정작 그 효과를 측정하는 방식에 있어서는 내용 교과의 평가에서 주로 이루어지던 기존의 방식을 그대로 답습하는 경우가 많았다(Klein et al., 2016). 선택형 문항(선다형, 진위형)이나 문장 단위 이하에서 답변이 이루어지는 서답형 문항(단답형, 완결형, 서술형)을 통해 담화 행위에 기반한 학습의 효과를 측정해 온 것은 그러한 경향이 반영된 대표적인 예이다.[21] 하지만 내용 지식의 양

21) 서술형 문항과 논술형 문항은 모두 주어진 물음이나 지시에 따라서 피검사자가 스스로 답안을 만들어 작성한다는 점에서 넓게 보아 서답형 문항의 하위 유형으로 볼 수 있다. 교육학용어사전에서는 이 둘을 묶어 '논문형(論文型)'이라 통칭하기도 한다(서울대학교 교육연구소 편, 2011). 다만 텍스트로 학습하는 것(learning from texts)을 지향하는 이 연구에서는 필자로서의 관점이 정립되고 그것이 언어를 통해 어떻게 표현되었는지 여부가 개념적으로 중요하다고 판단하여 논술형과 서술형을 구별한 선행 담론에 근거하여 이를 변별하였다. 이에 따르면 논술형은 "학생이 나름대로의 생각이나 주장을 논리적으로 설득력 있게 조직하여 작성해야 함을 강조하는 형식"인 반면, 서술형은 "논술형에 비해 비교적 짧으면서 객관적인 정답이 존재하는 형식"을 지칭하는 문항 유형으로 볼 수 있다(노은희, 2014). 선행 연구에서는 자료 속 정보와 필자의 사전지식 간 통합이 이루어지는 의견 제시형 에세이 쓰기의 형태에서만 내용 지식의 유의미한 학습이 이루어진다고 밝혀지기도 하였다(Newell, 1984).

적 수준에 주목하여 온 기존 측정 방식을 적용하는 것은 채점의 객관성과 신뢰성을 유지할 수 있고 대규모 표집이 가능하다는 장점이 있으면서도, 극히 제한적인 답변을 요구한다는 점에서 매우 높은 수준의 폐쇄성을 지니고 있어 다양한 관점의 존재를 인정하는 심층적 이해의 결과를 측정하기 어렵다는 난점이 존재한다. 심층적 이해를 "상황에 맞는 이해(situational understanding)"로 규정한 선행 담론(Strømsø & Bråten, 2009)의 논의나 주체(subject), 대상/목적(object), 도구(tools), 규칙(rule), 공동체(community), 작업의 분배(division of labor) 등 활동 체계를 구성하는 여섯 요소가 어떻게 작동하는지에 따라 개인의 활동이 개별성과 특수성을 띠며 상이하게 구현된다고 본 활동 이론(Activity Theory)(Russell, 1995)의 관점을 염두에 둘 때, 보편적으로 추론 가능한 관점과 정보에 기대어 측정되는 지식만으로 담화 행위에 기반한 학습의 효과를 측정하는 것은 내용 지식의 심층적 이해를 의도하는 학습 목적 글쓰기 담론의 궁극적인 지향에 맞지 않다.

자료 내 통합, 자료 간 통합뿐 아니라 필자-자료 간 통합까지도 직·간접적으로 두루 요구하는 논술형 문항을 적용하는 것은 이러한 문제의식을 공유하는 바탕 위에 도출된 대안적 측정 방식으로 볼 수 있다(Cerdán et al., 2009; Ferguson & Bråten, 2013; Rukavina & Daneman, 1996; Wiley & Voss, 1999). 선택형 문항과 문장 단위 이하에서 측정하는 서답형 문항이 기존의 양적 수준 중심의 지식 담론을 반영한 것이었다면, 논술형 문항을 통해 담화 행위에 기반한 학습의 효과를 측정하는 것은 지식의 질적 수준에도 관심을 가지도록 요구하는 것으로 볼 수 있다. 연구자는 선행 담론에 대한 이론적 탐구를 통해 담화 행위에 기반하여 내용 지식의 심층적 이해를 측정하기 위한 학습 목적 글쓰기 과제의 요건을 다음과 같이 세 가지로 정리하였다(장성민, 2018ㄱ 수정). 담화 행위와 사고의 관계에 주목한 일련의 선행 담론들은, 이 연구에서 "내용 지식의 심층적 이해"를 살펴보기 위해 논술형 문항에 의한 학습 목적 글쓰기 수행의 결과로서 작문 텍스트의 수준을 수치화하는 것이 갖는 정당성을 뒷받침한다.

내용 지식의 심층적 이해를 측정하기 위한 학습 목적 글쓰기 과제의 첫 번째 요건은 학습의 대상이 되는 화제에 대한 필자로서의 관점을 정문(正文)으로 직접 밝혀 적는 의견 제시형 에세이(opinion essay) 과제를 부과하고, 담화 공동체의 문화적 선호와 개인의 평소 글쓰기 습관을 염두에 두어 가용 시간의 제약을 포함함으로써 암묵적 지식의 촉진을 유도하는 상황 맥락을 조성해야 한다는 점이다. 담화 행위에 기반한 심층적 이해의 과정은, 작업기억에 일시적으로 보관되고 처리되는 명시적 지식(explicit knowledge)을 대상으로 하는 표면적 이해와 달리, 장기기억으로 전이될 수 있는 암묵적 지식(implicit knowledge)을 대상으로 하기 때문이다(Olson & Torrance, 1996).[22] 선행 담론에서는 ⓐ

가용 시간의 제약이 존재하는 검사 환경에서, ⓑ 자료 텍스트를 읽고 어색하다고 판단되는 지점(비문)을 찾도록 하는 대신 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대한 필자로서의 관점이 무엇인지 직접 밝혀(정문) 답안을 작성하도록 하였을 때 암묵적 지식을 측정할 수 있다고 보고되어 왔다(Bowles, 2011; Ellis, 2005; Gutiérrez, 2012; Loewen, 2009).[23] 에세이 형식의 서술형 문항을 활용한 내용 지식의 평가나 대학수학능력을 측정하기 위한 대입 논술고사는 암묵적 지식의 측정을 전제로 ⓐ와 ⓑ가 반영되어 성립하는 학습 목적 글쓰기 장르의 대표적인 실현태로 볼 수 있다.

내용 지식의 심층적 이해를 측정하기 위한 학습 목적 글쓰기 과제의 두 번째 요건은 정보 처리, 정보 관리 등 심층적 이해에 도달하는 데 방해가 될 수 있는 불필요한 작업기억의 소모를 줄임으로써 인지 처리의 상대적 자동화(relative automacy)를 도울 수 있어야 한다는 점이다. 담화 행위에 기반한 심층적 이해의 과정은 개인의 의식적 주의(conscious attention)가 요구되는 일련의 초점화된 과정이기 때문이다(Bereiter & Scardamalia, 1987). 따라서 유의미한 학습의 효과를 측정하기 위해서는 담화 행위(글쓰기)에 수반되는 기초적인 인지 처리를 자동화함으로써 인지적 부담을 줄이는 대신 사고(학습)의 고차원적인 인지 처리에 소요되는 작업기억 용량을 충분히 확보함으로써 의식적 주의를 촉진할 필요가 있다(Kellogg, 2008). 학습자가 이해하기 어려운 난해한 개념이나 교육과정 밖의 학습 자료를 점차 배제하는 최근의 대입 논술고사 출제 경향이나 논제와 더불어 글쓰기의 재료로 직접 활용될 수 있는 양질의 자료 텍스트를 제공하는 것(Ciecierski, 2014), 글쓰기 수행에 앞서 사전 강의(pre-lecture)를 통해 최소한의 배경지식을 갖추도록 하자는 선행 담론의 제안(Britt & Rouet, 2012)은 이와 유사한 문제의식을 공유하는 시사점들로 볼 수 있다.

내용 지식의 심층적 이해를 측정하기 위한 학습 목적 글쓰기 과제의 세 번째 요건은 피검사자로 하여금 글쓰기 내용 생성에 소모되는 인지적 부담을 줄이고 학습 맥락에 적합한 정보의 조직과 구조화에 보다 초점을 맞추어 수행할 수 있도록 도울 수 있어야 한다는 점이다. 담화 행위에 기반한 심층적 이해의 과정은 "새로운 외적 대상을 습득하였는가"

---

22) '명시적 지식'과 '암묵적(암시적) 지식'의 구분은 연구자에 따라 '선언적(서술적) 지식(declarative knowledge)'과 '절차적 지식(procedural knowledge)'이라는 용어를 통해 구분되기도 한다. 명시적, 선언적(서술적) 지식을 암묵적(암시적), 절차적 지식으로 변환시킴으로써 작업기억에서 처리해야 할 과제를 장기기억으로 이동시키고 인지적 처리에 소모되는 개인의 부담을 줄이는 것이 바로 뒤에 다시 언급되는 '자동화'이다(Kellogg, 2008).

23) 담화 종합의 관점에서 자료 통합적 글쓰기 결과물을 분석하는 전통적인 세 가지 항목 '선택(select), 연결(connect), 조직(organize)' 가운데 두 번째 항목 '연결'은 채점자들이 피검사자의 텍스트를 읽으면서 연결이 어색하다고 판단한 횟수를 산정하는 방식으로 측정되어 왔다(Spivey, 1997). 선행 담론에 비추어 볼 때, 그러한 방식은 암묵적 지식을 대상으로 하는 심층적 이해를 측정하는 데 적합하지 않은 것으로 지적할 수 있다.

가 아니라 “개인이 기존에 잠정적으로 가지고 있던 내적, 외적 대상을 확증하고 정교화하였는가”에 대한 물음을 통해 정당화되기 때문이다. 장기기억에 보관되어 지속적으로 파지(retention)되는 지식은 지각된 정보의 값(value) 그 자체가 아니라 슬롯(slot)에 대한 인식 위에 소기의 해석을 거친 경우가 대부분이다.[24] 자료 텍스트의 표면적 수준에서 새로운 정보를 습득하는 데 수반되는 축적(accumulation) 전략을 사용하는 것은 학습에 도리어 부적 효과를 미치는 것으로 나타나기도 하였다(Bråten & Strømsø, 2011). 이는 학습자가 산출한 작문 텍스트로부터 내용 지식의 심층적 이해를 측정할 때, ‘얼마나 많은 개념어를 포함하였는가’와 같이 특정한 값에 주목하여 온 기존 방식의 준거 대신 담화 행위에 기반한 학습에 관여하는 대표적인 슬롯으로서 ‘논증’이라는 도식 표상에 주목하고 이를 구성하는 ‘명제(claim), 이유(reason), 근거(evidence), 전제(warrant), 반론 수용 및 반박(acknowledgement and response)’(Williams & Colomb, 2007)의 적절성을 판단하는 대안적 방식의 준거를 적용할 필요가 있음을 시사하는 결과라 할 수 있다.[25]

이에 따라 이 연구에서는 내용 지식의 심층적 이해를 측정할 수 있는 형태로 학습 목적 글쓰기 과제를 부과하고, 이를 해결하기 위한 세부 국면별로 영향을 미칠 수 있는 처리 변인들을 찾아 심층적 이해 수준에 대한 직·간접적 효과를 살펴보고자 한다. 이하에서 살펴볼 네 개의 예측변인 “학습 과제의 요구 인식”, “학습 자료의 선택”, “학습 정보의 변형 및 통합”, “학습 결과물의 점검”과 두 개의 조절변인 ‘사전지식’과 ‘인식론적 신념’은 기존의 학습 목적 글쓰기 담론에서 주요하게 다루어지던 이론적 성과를 바탕으로 도출된 변인들이다.

---

24) 인지심리학에서 슬롯(slot)은 ‘개념의 상이한 속성(attribution)을 가리키는 도식 표상의 요소’와 같이 정의된다. 담화 행위에 기반한 지식 표상과 의미 기억의 도식(schema)은 슬롯의 구조에 따라 표상되고 범주화된다. 앤더슨(Anderson, 2010)은 집을 표상하는 아래의 부분 도식을 사례로 들어 이를 설명하였다. 아래의 부분 도식 가운데 ‘재료’, ‘형태’와 같은 말들은 슬롯이고, ‘나무’, ‘벽돌’, ‘직사각형’과 같은 말들은 값이다.

> 집
> · 이다: 건물
> · 부분: 방
> · 재료: 나무, 벽돌, 돌
> · 기능: 사람들의 주거용
> · 형태: 직사각형, 삼각형
> · 크기: 100~10,000제곱피트

25) 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대해 개인이 논란이 되는 쟁점을 파악하고 자신의 관점을 합리적으로 도출하였는가, 그러한 관점을 뒷받침하기 위해 내용 지식의 학습 맥락에 적합한 자료에 관심을 기울이고 정보를 수사적으로 활용하였는가, 자신이 선택한 관점과 경쟁하는 대안적 관점의 설명이나 해석을 고려하였는가, 과제의 상황 맥락으로부터 부과되는 일련의 제약에 대한 개인의 반응이 학습 공동체의 담화 관습에 부합한가 등을 살피는 것은 ‘논증’이라는 도식 표상으로부터 추출된 슬롯에 주목하여 구현한 준거의 예이다(장성민, 2017ㄴ).

앞의 네 예측변인은 각각 자기 조절 학습 이론과 다문서 읽기 이론, 담화 종합 이론의 관점에서 학습 목적 글쓰기 수행의 결과로서 내용 지식의 심층적 이해를 설명하는 데 어떻게 기여하는지를 살피기 위해 설정된 처리 변인들이다. 전통적인 인지주의 작문 이론의 관점에서 이 네 개의 변인은 '학습 과제의 요구 인식→학습 자료의 선택→학습 정보의 변형 및 통합→학습 결과물의 점검'의 단계를 선조적으로 거치는 것처럼 느껴질 여지가 존재하지만, 엄밀히 말해 이들을 순차적인 절차의 연쇄로 보는 것은 온당하지 못하다. 귀추적 사고의 관점에서 보아 "학습 자료의 선택"이나 "학습 정보의 변형 및 통합"은 지속적인 "학습 결과물의 점검"을 경험하며 순환적으로 변화의 과정을 거치는 것으로 설명되기 때문이다. 따라서 이 네 개의 변인이 학습 목적 글쓰기를 수행하는 전 과정을 구성하는 각각의 세부 국면이라는 점에 대해서는 이견의 여지가 없으나, 이들이 기존의 선행 담론에서 상이한 이론적 배경 위에 성립하는 비선조적인 처리 변인이라는 점에 대해서는 주지할 필요가 있다. 학습자의 실제 수행을 관찰할 때와 달리 "학습 결과물의 점검"이 "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"의 앞 경로에 놓이는 것 또한 바로 이러한 점 때문이다.

반면 뒤의 두 조절변인은 귀추 담론에서 담화 행위에 기반한 학습의 수행에 영향을 미칠 수 있는 필자 요인으로 주목받아 온 대표적인 개인차 변인들이다. 사전지식의 수준에 따른 수행의 차이를 살펴보는 것은 영역 특수적 속성의 표면적 이해가 심층적 이해에 미치는 조절효과를 파악하는 데 도움을 줄 수 있다. 반면 인식론적 신념의 성향에 따른 수행의 차이를 살펴보는 것은 담화 행위에 기반하여 학습을 수행하고자 하는 영역 보편적인 태도나 성향이 내용 지식의 심층적 이해에 미치는 조절효과를 제시하여 줄 것으로 기대된다.

연구 모형에서 예측변인과 조절변인으로 설정한 각 항목과 종속변인으로 설정한 "내용 지식의 심층적 이해" 사이의 관계를 뒷받침하는 선행 연구의 주요 결과를 정리하면, 다음과 같다.[26]

1) 학습 과제의 요구 인식

내용 지식의 심층적 이해를 지향하는 학습 목적 글쓰기 상황에서 개인이 과제로 표상하여 해결하고자 하는 지식의 체계는 기존의 여러 자료에 분산되어 있던 유관 정보들의 통합과 재구성을 요구하는 것이 일반적이다. 그러한 작업에는 상이한 자료에 포함된 정보들을 서로 연결하거나 상충되는 지점을 찾아 인지적 갈등을 해결하는 것, 필자의 관점에 기대어 지식을 변형하거나 정교화하는 것 등의 수많은 인지 처리 과정이 포함된다. 능숙한 필자는

26) 예측변인 "학습 과제의 요구 인식", "학습 자료의 선택", "학습 결과물의 점검"에 대한 설명은 장성민(2017ㄴ)을 바탕으로 수정·보완한 것이다.

읽기와 쓰기의 문식 과정에 참여하며 잠정적으로 구성되어 나가는 스스로의 심층적 이해 수준을 지속적으로 점검해 나가며, 독자에게 수용될 수 있다고 판단되는 주관적인 임계치에 도달하거나(List & Alexander, 2017) 담화 행위에 기반한 학습의 목표를 충족시켰다고 판단하는 경우(McCrudden & Schraw, 2007) 과제가 달성된 것으로 간주한다.

학습 과제의 요구를 인식하는 것이 학습 목적 글쓰기 수행에 미치는 영향에 관한 연구는 주로 인지주의 작문 이론의 성과에 기대어 논의되어 왔다(Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower, 1987; Leki & Carson, 1997; Smeets & Solé, 2008). '쓰기를 위한 읽기'의 관점에서 접근한 플라워(Flower, 1987)가 텍스트 형식과 관련된 필자의 과제 표상 유형을 '메모/요약, 요약+의견, 설명적 보고서, 설득적 에세이'의 네 가지로 위계화한 것은 그러한 경향을 보여주는 대표적인 예이다. 이들의 논의에서 학습 과제의 요구를 인식하는 것은 대체로 '최초 과제 표상(initial task representation)'을 지칭하는 것으로 통용되어 왔다.

버레이터와 스칼다말리아(Bereiter & Scardamalia, 1987)는 글쓰기와 사고의 관계에 천착한 대표적인 고전적 담론이다. 이들이 나눈 '지식 진술하기(knowledge-telling)'와 '지식 변형하기(knowledge-transformation)'의 분류는, 이른바 '연결주의(connectionism)'로 분류되는 이후의 인지심리학 분야 연구들에 주요한 영향을 미쳤다. 이들의 분류에 따르면, 지식 진술하기가 의식적인 주의를 덜 요구하는 자연적으로 습득된 능력을 바탕으로 운용되는 과정인 반면 지식 변형하기는 필자가 상정한 어떤 수사적 목표를 달성하기 위해 인위적으로 학습된 능력을 바탕으로 운용되는 문제 해결 과정에 해당한다. 이들은 지식 진술하기에 의한 인지적 운용의 범위가 개인 외부에 존재하는 정보에 대한 숙고로 제한되는 데 비해 지식 변형하기에 의한 인지적 운용은 그 범위가 개인의 내적인 기제를 포함한 지식의 포괄적인 점검과 조정으로까지 확대된다고 보았다.

스미츠와 솔레(Smeets & Solé, 2008)는 버레이터와 스칼다말리아의 분류를 수용하여 과제 적용 범위(개별 자료, 복수의 자료)와 지식 변형 여부(지식 재진술, 지식 변형)에 따라 필자의 과제 표상 유형을 나누었다. 이들의 연구에서 참여자들은 본격적인 글쓰기 수행에 앞서 다음 여섯 개의 선택지 가운데 학습 과제에 대한 자신의 인식 정도와 가장 유사한 하나를 선택하도록 하는 과제 평가서를 작성하도록 지시받았다.

㉠ 나는 각각의 자료에 포함된 주요 아이디어를 모두 제시한 다음, 이들을 나의 글에 차례대로 연결할 것이다.
㉡ 나는 모든 자료를 관통하는 공통 주제를 밝히고, 이와 관련하여 각각의 자료가 어떤 정보를 제공하고 있는지 설명할 것이다.
㉢ 나는 각각의 자료에 포함된 주요 정보들이 내 글에 모두 포함되도록 각각의 자료에서 언급하는 내용을 요약할 것이다.

㉣ 나는 모든 자료를 읽은 다음 자료 각각의 화제에 대한 나의 견해를 밝힐 것이다.
㉤ 나는 공통 주제를 밝혀 각각의 자료가 주제에 대해 어떻게 말하고 있는지 파악한 다음, 내가 세운 결론과 연결할 것이다.
㉥ 나는 모든 자료를 관통하는 공통 주제를 밝힌 다음 이에 대한 나의 생각을 밝힐 것이다.

위 선택지 가운데 ㉠~㉢은 지식 재진술과 관련된 과제 표상이며, ㉣~㉥은 지식 변형과 관련된 과제 표상이다. 과제의 적용 범위와 관련하여 ㉠, ㉢, ㉣은 개별 자료 수준으로 국한된 반면 ㉡, ㉤, ㉥은 복수의 자료로까지 확대되어 있다. ㉣~㉥이 일차적으로 모두 지식 변형과 관련된 과제 표상 범주로 분류되기는 하였으나, ㉣과 ㉥은 자료 텍스트 자체에 반응하는 것이 아니라 자료 텍스트의 화제에 대해 반응하도록 요구하고 있기 때문에 실제로 자료 통합을 지향하고 있는 것은 ㉤뿐이라고 볼 수 있다. ㉣과 ㉥은 단지 화제에 대한 개인의 견해를 요구하고 있을 뿐 자료의 통합으로는 이어지지 못한다. ㉠과 ㉢은 학습 과제의 요구에 대한 가장 부적절한 표상 유형으로서, 자료 속 정보는 변형과 통합이 아닌 '요약하기'의 형태로만 재현될 가능성이 높다.

스미츠와 솔레의 연구에서는 가장 적절한 과제 표상 유형으로서 ㉤에 응답한 참여자와 가장 부적절한 과제 표상 유형으로서 ㉠, ㉢에 응답한 참여자의 글쓰기 결과물을 비교하였다. 그 결과 ㉤에 응답한 대부분의 참여자는 고유의 텍스트 구조(own structure)를 생성하고 자료 내, 자료 간 통합을 균형 있게 보여준 반면 ㉠ 또는 ㉢에 응답한 참여자는 요약의 병치(juxtaposed summaries)나 정보 항목의 교차(alternating fragments)와 같이 낮은 수준의 정교화만 보여주었다. 이러한 결과는 학습 과제의 요구에 대한 인식이 글쓰기 목적에 대한 상이한 표상을 촉진하고, 그러한 표상의 차이가 다시 학습 수준의 차이로 이어지게 됨을 시사한다.

레키와 칼슨(Leki & Carson, 1997)은 학습 자료의 정보가 필자의 글에 명시적으로 활용되었는지 여부에 따라 '텍스트 참고형'과 '텍스트 통합형'으로 나누기도 하였다. 이에 따르면, 학습 자료의 정보는 텍스트 참고형의 수행에서 필자의 내용 생성을 위한 하나의 도약대(springboard)로서 제한적으로 작동하는 데 비해 텍스트 통합형의 수행에서는 필자의 사전지식을 활성화하는 데 기여하는 한정된 역할에 머무르지 않고 필자가 학습 결과물을 생산하는 데 반드시 통합해야만 하는 보다 도전적인 과업의 대상으로 확장되고 있었다.

이를 종합하면, 학습 과제의 요구를 인식하는 것과 관련하여 ① 필자의 과제 표상이 개별 자료보다 복수의 자료에 적용될수록, ② 지식 재진술(예 요약)보다 지식 변형(예 논증)을 지향할수록, ③ 텍스트 참고형보다 텍스트 통합형의 형태로 활용될수록 복수의 자료로 구현된 내용 지식의 화제에 대해 심층적 이해가 가능한 것으로 볼 수 있다.

한편 최근에는 신수사학, 커뮤니케이션 이론, 대화주의 작문 이론의 성과를 반영하여 과제의 요구에 대한 인식이 독자에 관한 인식으로까지 확장되고 있다(정혜승, 2013; 정희모, 2012; Ede & Lunsford, 1984; Park, 1982; Perelman, 1982). 논증 의사소통과 인식론적 순환의 귀추적 속성이 두드러지는 학습 목적 글쓰기 상황에서 필자가 가진 내용 지식을 어떤 맥락에서 누구를 대상으로 전달하는가에 따라 담화 행위의 수준과 학습의 정도에는 차이가 나타날 수 있기 때문이다. 여기에는 저자의 목소리, 실재 독자의 반응, 동일한 화제를 설명하는 대안적 관점의 반론 등이 수사적으로 두루 고려될 수 있다.

독자 개념은 전통적으로 외부에 실재하는 존재로 가정되어 왔으나, 근래의 논의에서는 실재하는 특정인을 가리키는 데 제한되지 않고 소통 맥락과 작문 목적을 형성하는 지식 또는 동기를 지칭하는 개념으로 보는 관점이 우세하다(정희모, 2012). 하지만 보편독자 개념이 갖는 모호함을 비판한 파크(Park, 1982)는 독자상에 대해 "OO에 반대하는 사람", "△△ 잡지를 구독하는 사람"과 같이 구체적 속성으로 도출되어야만 다양한 상황에 개별적으로 구현되는 맥락으로서 작동할 수 있다고 지적하기도 하였다. 측정 가능한 의사소통 효과를 '태도 변용(attitude change)'이라는 개념으로 규정한 커뮤니케이션 이론에서는, 태도 변용의 유형을 '기존 태도의 강화(reinforcement), 새로운 태도의 형성(formation), 기존 태도의 변화(change)'로 세분하였다. 학습 상황에서 서로 일치하는 지점보다 상충하는 지점에 대한 탐구가 대안적 관점에 대한 고려까지를 포괄해 도전적인 학습으로 이어졌음을 고려할 때 ① 독자를 실재하는 특정인으로 국한하지 않고 소통 맥락과 작문 목적에 대한 구체적 속성의 인식을 포함할수록, ② 비슷한 관점을 지닌 독자를 대상으로 한 '기존 태도의 강화'나 이해의 대상으로 규정한 '새로운 태도의 형성'보다 논쟁의 대상으로 인식하는 '기존 태도의 변화'를 의도한 경우 정교화된 학습에 기여할 것으로 예측된다.

2) 학습 자료의 선택

주어진 복수의 자료 가운데 개인이 글쓰기에 활용할 자료를 선택하는 것은, '다문서 읽기'를 중심으로 한 인지적 관점에서 접근한 선행 연구에서 집중적으로 다루어진 예측변인이다. 이 연구에서는 단일문서 읽기와 변별되는 다문서 읽기의 표상의 특수성을 이론적으로 탐색한 김종윤(2014)의 논의를 참고하여 '출처와 내용 식별', '상호텍스트적 관련', '응집적 표상 구축'의 세 가지 측정변인을 설정하였다. 각각의 측정변인은 다시 사회적 관점에서 다루어진 논증 이론의 성과를 반영하고, '확증편향'과 '명제와 근거의 이원적 상호작용'이라는 두 가지 기준을 적용함으로써 구체화되었다.

'출처와 내용 식별'은 다문서 문식 행위에서 출처 정보가 서로 다른 자료 사이의 관계를 규정하고 응집적 표상을 구축하는 데 기여하는 주요한 메타정보로 작동한다는 점에 천착한 것이다. 대부분의 선행 연구에서는 저자, 형식, 출판사, 날짜 등 객관적 정보에 주목해 왔다(〈표 Ⅱ-1〉 참조). 하지만 출처 정보가 내용 지식의 학습에 유의미하게 기여하기 위해서는 이러한 외적 정보에 대해 학습자가 인지하고 있고 그 의미를 해석하는 데 필요한 지식을 충분히 갖추고 있다는 가정이 충족되어야 비로소 가능하다는 점에서 선행 연구에서 언급된 객관적 정보의 인식은 학습 상황에서 그 의미가 제한될 우려가 크다. 게다가 이 연구에서 주목하는 교과서 텍스트는 대부분 사회적 합의를 거쳐 편파적이지 않은 중립적 내용의 정보들로 구성된다는 점에서 본질적으로 출처 정보로부터 논란의 여지가 있는 해석을 추론하는 것이 쉽지 않은 경우도 많다. 자료의 출처 정보가 고등학생의 글쓰기에 명시적으로 반영되지 않았다는 장성민(2015ㄱ), 역사가와 달리 고등학생의 경우 출처 확인(sourcing) 능력이 현저히 떨어졌다는 와인버그(Wineburg, 1991)의 결과는 이를 단적으로 보여주는 예이다.

반면 내용 교과의 교과서에 1차 자료(실증 자료)와 2차 자료(해석 자료)가 함께 포함되어 있음을 부각한 일련의 선행 연구에서는, 논증 이론의 성과에 기대어 출처 정보의 의미를 자료 층위의 문제로 치환하여 다루기도 하였다(Britt & Aglinskas, 2002; Perfetti et al., 1995; Rouet et al., 1996). 교과서 본문의 경우 출처 정보가 포함되지 않은 저자의 명시적 목소리로 내용 지식의 '명제'를 전달하는 반면, 본문 이외의 자료로 제시된 대부분의 실증 자료는 개인의 해석이 필요한 내용 지식의 '근거'로 대응되기 때문이다. 이를 종합하면 ① 단일한 관점의 자료보다 경쟁하는 두 관점의 자료를 두루 반영할수록, ② 교과서 저자의 명시적인 목소리로 진술된 해석 자료의 정보(명제)에만 의존하기보다 개인의 능동적인 변형이 수반되어야 하는 실증 자료의 정보(근거)도 포함할수록, ③ 내용 지식의 화제에 대한 입장을 필자와 달리하는 대안적 관점의 자료도 균형 있게 고려할수록 심층적 이해에 기여하는 것으로 볼 수 있다.

학습 목적 글쓰기 담론에서 '출처와 내용 식별'이 내용 생성의 문제로 귀결된다면, '상호텍스트적 관련'은 내용 조직의 문제와 관련된다. 복수의 자료를 읽고 이를 통합하는 조직 방식을 보완적(complementary), 논쟁적(conflicting), 통제적(controlling), 대화적(dialogic), 공관적(synoptic) 관계의 다섯 가지로 제시한 하트만과 앨리슨(Hartman & Allison, 1996)은 이를 대표적으로 보여준다. 여기에 ① 확증적인 단일한 관점보다 상충된 관점의 해석이 함께 고려될 때, ② 단일한 층위의 자료보다 다양한 층위의 자료가 상호작용할 때 학습 효과가 극대화되는 것으로 알려진 사회적 접근의 논의는 그러한 조직 방식의 위계화 가능성을 시사한다. 즉 학습 자료의 조직이 특정한 방식으로 부각되지 않은 공관적 관계

보다는 정적 상호텍스트성이 부각된 보완적, 통제적 관계가, 정적 상호텍스트성이 부각된 두 관계보다는 다시 부적 상호텍스트성이 부각된 논쟁적 관계가 심층적 이해에 더 기여할 것으로 판단된다. 한편 동일하게 정적 상호텍스트성을 지향하더라도 다양한 층위의 자료를 활용한 통제적 관계가 그렇지 않은 보완적 관계에 비해 더 정교화된 수행을 이룬 것으로 볼 수 있다. 부적 상호텍스트성이 부각된 논쟁적 관계 또한 하나의 자료를 활용한 다음 이어서 또 다른 자료를 순서대로 활용하는 선조적 연결보다는 쟁점이 되는 핵심적인 사안을 중심으로 서로 다른 자료를 함께 비교/대조하는 교차적 연결이 보다 도전적인 학습의 결과를 보여줄 것으로 예상된다.

'응집적 표상 구축'은 학습 상황에서 개인이 다문서 문식 행위를 거친 결과로 화제에 대한 종합적 의미 구성에 도달해야 함에 주목한 것이다. 이는 기존에 가지고 있던 사전 지식을 활용하여 개인이 어떻게 다양한 학습 자료의 의미를 재구성하는가에 천착하는 필자-자료 간 통합의 문제에 천착한다는 점에서, 자료 간 통합의 범주와 주된 관련을 맺는 앞의 두 측정변인과 변별을 이룬다. 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"을 설정하지 않은 상태에서 여학교 재학생만을 대상으로 수행한 연구자의 이전 연구(장성민, 2017ㄴ, 2017ㄷ)에서는 '응집적 표상 구축'을 제외한 나머지 두 측정변인의 오차항 사이에 공분산이 설정되기도 하였다. 이는 텍스트 표현의 문제를 본격적으로 포함하는 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"이 설정되지 않았을 경우에 '응집적 표상 구축'을 분석하는 것이, 나머지 두 측정변인을 다룰 때와는 달리 쓰기의 속성을 다소 결부시킨 형태로 이루어지기 때문인 것으로 추정할 수 있었다.

선행 연구에서는 자료에 기원한 정보와 필자가 생성한 정보가 최종 글쓰기 결과물에 통합된 수준과 기능에 주목함으로써 학습 목적 글쓰기 수행에 미치는 영향을 위계화하였다(강민경, 2013; Flower, 1987; Solé et al., 2013). 대표적으로 강민경(2013)은 '자료 텍스트 위주의 형식적 통합, 자료 텍스트와 필자가 생성한 내용 요소의 통합, 전체 글 중심의 자료 텍스트 통합'의 세 범주로 위계화하였으며, 솔레(Solé et al., 2013) 또한 이와 유사하게 글쓰기 결과물의 자료 통합 수준을 '요약의 병치, 정보의 교차, 고유의 텍스트 구조'로 나누었다. 플라워(Flower, 1987)는 학습 목적 글쓰기 수행을 위한 글쓰기 계획의 하위 범주를 '자료의 요약, 화제에 대한 반응, 검토와 논평, 통제개념을 활용한 종합, 목적을 위한 해석' 순으로 세분하기도 하였다.

한편 모든 연구에서 복수의 학습 자료를 활용하는 것은 학습 목적 글쓰기 수행의 성립 요건으로 작용하면서도, 내용 지식의 심층적 이해가 궁극적으로 필자로서의 관점 정립을 통해 이루어지는 만큼 원 자료의 관점을 일방적으로 수용하기보다 이에 대한 평가나 비판적 해석이 포함되었을 때 정교화된 표상을 구축한 것으로 인정받을 수 있었다. 즉 교

과서에 포함된 저자의 목소리(지식 명제)를 재진술하는 대신 필자의 사전지식 또는 다른 자료를 활용해 이를 뒷받침하는 논거나 추론을 따져 봄으로써 담화 행위에 기반한 지식의 사회적 구성을 이룰 수 있는 것이다. 이를 종합하면 ① 학습 자료의 정보가 필자가 생성한 정보에 수사적으로 통합될수록, ② 원 자료의 지식 명제가 필자의 재구성 과정을 거칠수록 심층적 이해에 가까운 수행을 보인 것으로 추정할 수 있다.

3) 학습 정보의 변형 및 통합

이 연구는 학습 목적 글쓰기 수행을 분석할 때 '이해'와 변별되는 '표현'의 문제도 다루어야 한다는 문제의식에 기반하여, 이에 대응하는 새로운 예측변인을 설정함으로써 기존의 학습 목적 글쓰기 예측모형을 재타당화하고자 하였다. 그러한 문제 제기는 학습 목적 글쓰기 수행의 경로를 분석한 기존의 선행 연구들이 대부분 '다문서 읽기'라는 이해 행위의 잠정적 결과를 자료 통합 활동의 최종 결과물과 동일시하고 있어, 이해의 추상적 결과가 구체적인 텍스트로 전환되는 연결고리에 대해 제대로 포착하지 못했다는 점에 주목한 것이다. 이는 귀추적 사고가 문제가 되는 지점이나 일반화된 지식 명제를 단편적으로 아는 것에 머무르지 않고 대안적 관점의 상충되는 정보와 서로 양립할 수 있도록 조화롭게 통합하거나, 지식 명제를 뒷받침하는 근거로 작동할 수 있는 상이한 층위의 다양한 정보들을 선별하여 적재적소에 배열하는 인식론적 순환의 과정을 지속적으로 거치는 것과도 상응하는 지점이다. 여기에서는 담화 종합 이론의 학문적 성과에 상응하는 예측변인으로 "학습 정보의 변형 및 통합"을 설정하고, "머릿속으로 쓸거리를 의미화하는 사고 행위와 이를 담화로 구체화하는 행위까지를 통합"(장지혜, 2016)하는 지식 탐구의 도구로서 논증적 글쓰기의 역할에 주목하여 이를 뒷받침하는 측정변인으로 '대안적 관점의 통합'과 '논증 요소의 배열' 두 가지를 설정하였다.

'대안적 관점의 통합'은 자료 통합 활동을 수행할 때 필자와 상충되는 관점의 정보가 어떻게 변형되어 가시적으로 반영되었는가의 문제와 관련된다. 이는 얼핏 보기에 (a) 다문서 읽기를 통한 의미 구성의 잠정적 결과물이 담화 종합을 위한 가장 기본적인 재료가 되며, (b) 읽기와 쓰기 모두에 적용할 수 있는 지식 탐구의 도구로서 논증 이론의 성과가 두 예측변인을 측정할 때 두루 반영하고 있다는 점에서 앞서 살펴본 예측변인 "학습 자료의 선택"을 뒷받침하는 세 개의 측정변인과 중첩된 요소를 내포하는 것으로 여겨질 수 있다. 하지만 1차 자료와 2차 자료를 선택하고 연결할 때 화제에 대한 상이한 관점이 존재한다는 인식이 반영되었는가('출처 및 내용 식별', '상호텍스트적 관련')가 텍스트 표현의 문제로 그대로 이어지는 것은 아닌 데다 '응집적 표상의 구축'을 측정하는 것 또한 개

인의 사전지식과 관련된 필자-자료 간 통합의 문제로 국한된다는 점에서, 앞선 변인들과 변별되는 독자성이 확보될 수 있을 것으로 판단하였다.

학습 목적 글쓰기 수행에서 대안적 관점의 통합이 갖는 영향력에 관한 연구는 '논박(dispute)으로서의 논증'과 '숙고(deliberation)로서의 논증'을 구분한 일련의 담론에 바탕을 두고 진행되어 왔다(Ferretti et al., 2009; Felton et al., 2009; Garcia-Mila et al., 2013; Klein & Ehrhardt, 2015).[27] 논박으로서의 논증은 대안적 관점을 약화시킴으로써 자신의 관점을 방어하는 데 목표가 있는 반면 숙고로서의 논증은 서로 다른 대안을 비교하고 평가함으로써 소기의 관점을 정립하는 데 목표가 있다. 내용 지식의 심층적 이해를 목적으로 하는 교수·학습의 장에서는 의사소통 행위의 탐구적(exploratory) 속성을 극대화하기 위해 숙고로서의 논증이 개인의 학습에 보다 유의미한 영향을 미치는 것으로 보고되어 왔다(Ferretti et al., 2000; Mercer, 2000; Nussbaum et al., 2005). 논박으로서의 논증은 개인으로 하여금 명제와 근거의 이원적 상호작용을 통해 자신의 관점을 정당화하도록 도울 수는 있으나, 반박(rebuttals)이나 한정(qualifications)과 같이 대안적 관점을 보여주는 논증 요소에 대해 자신의 관점이 약화될 것을 두려워하여 회피하도록 만드는 경향이 나타났기 때문이다. 이처럼 방어적 태도를 취하게 만드는 것은 개인에게 확증편향에 의한 잘못된 지식이나 오개념을 형성할 우려가 있기 때문에 학습 상황에서는 매우 중요한 문제가 될 수 있다.

연구자에 따라 각각의 담론에서 구체적으로 주목한 바에 있어서는 다소의 차이가 존재하나, 이들이 대체로 동의하는 바는 학습 목적 글쓰기에 수반되는 논증의 수행이 궁극적으로 다름에 대한 탐구를 통해 더 나은 논리를 향해가는 합리성을 향한 탐구의 과정이라는 점이다(민병곤, 2004; 유상희·서수현, 2017). 논증의 궁극적인 목적이 이기는 데(to convince) 있는 것이 아니라 합의를 도출하는 데(to reach consensus) 또는 좋은 결정(good decision)을 내리는 데 있다고 보는 일련의 관점에서는, 대안적 관점의 통합을 논증의 질을 가늠하는 매우 중요한 지표로 규정해 왔다(Fulkerson, 1996; Garcia-Mila et al., 2013; Nussbaum & Schraw, 2007). 이에 따르면 '옳은 관점이 왜 옳았는가?' 대신 '잘못된 관점이 왜 잘못되었는가?'에 대해 탐구하는 것은, 학습 자료의 정보를 필자의 사전지식에 통합해 온 일반적인 자료 통합의 수행과 본질적으로 다른 인지적 과정을 거치는 것으로 볼 수 있다. 논박을 목표로 하였을 때보다 숙고를 목표로 하였을 때 대안적 관점을

27) 목표에 따른 논증의 두 가지 유형은 연구자에 따라 서로 달리 지칭되어 왔다. 전자의 논증 유형은 '숙고(deliberation)'(Felton et al., 2009), '논의(discussion)'(Klein & Ehrhardt, 2015), '탐구(exploration)'(Mercer, 2000), '성찰(reflection)'(Nussbaum, 2008) 등으로, 후자의 논증 유형은 '논박(dispute)'(Felton et al., 2009; Mercer, 2000), '설득(persuasion)'(Klein & Ehrhardt, 2015) 등으로 지칭되었다.

포함해 보다 다양하고 수준 높은 논증 이동(moves)이 발견되었다는 점은 이를 보여주는 단적인 예이다. 이들은 대안적 관점과의 대화적 과정이 많을수록 화제에 대한 이해가 깊어지는 것으로 밝혀 왔다(Bakhtin, 1986; Erduran et al., 2004; Flower et al., 1990).

레이탕(Leitão, 2000)은 논박으로서의 논증과 숙고로서의 논증 사이의 길항관계로부터 대안적 관점에 반응하는 개인의 인지적 처리의 유형을 '㉠ 반론의 묵살, ㉡ 반론의 부분적 동의, ㉢ 반론의 통합, ㉣ 반론의 수용(기존 관점의 폐기)' 등 네 가지로 나누었다. 확증편향에 빠진 학습자의 경우 ㉠과 같이 자신의 관점을 정당화하는 데 불리한 제한점(limitations)을 감추거나, 오류가 포함되어 의미론적으로 빈곤한 논증 담화를 지겹도록 반복하는 형태를 보이곤 했다(Garcia-Mila et al., 2013; Gilabert et al., 2012). 반면 학습 상황에서 대안적 관점을 통합해야 하는 필요성을 인지한 학습자의 경우에는 이를 묵살하는 대신 통합해야 할 또 하나의 지식으로 인식하려는 경향이 발견되었다. 교과 학습에 효과적으로 기여하는 교실 활동을 설계하는 데 목적을 둔 일련의 선행 연구에서 숙고로서의 논증 또는 탐구적 대화를 지지한 것 또한 그러한 관점에서 접근할 수 있다. 이를 종합하면 ① 대안적 관점에 대한 인식이 글쓰기 결과물에 반영될수록, 특히 ② 대안적 관점의 존재를 인정하는 데 단순히 머무르지 않고 자신의 특정한 관점과의 조회를 통해 반박(rebutting), 한정(qualifying), 조정(adjusting) 등의 과정을 거쳐 대안적 관점을 통합할수록 심층적 이해에 가까워지는 것으로 볼 수 있다. 다만 ㉣과 같이 반론을 수용하고 기존 관점을 폐기하는 것은 기존 관점에 대한 깊이 있는 고민이 빠져 있으며, 결국 '대안적 관점'이라는 단일한 관점으로 학습 결과물을 구성하고 있다는 점에서 본질적으로는 ㉠과 차이를 보이지 않는 것으로 볼 수 있다.[28]

'논증 요소의 배열'은 학습 결과물(텍스트)의 가독성과 직접 관련된 항목이다. 이는 논증적 사고의 개념을 '명제와 실증적 근거의 조응(coordination of claims with empirical evidence)'으로 정의한 일련의 수사학 담론에 기반을 두고 논의되어 왔다(Kuhn, 2010; Nussbaum et al., 2008; Schwarz, 2009; Williams & Colomb, 2007). 담화 행위에 기반한 학습 상황에서 논증 요소를 우수하게 배열하였다는 것은, 필자로서의 수사적 관점(명제)을 뒷받침하기 위한 세부 정보(근거)들을 더 중요한 것과 덜 중요한 것으로 나누고 '독자에게 이미

28) 연구자에 따라서는 ㉣이 ㉠보다 더 큰 문제가 될 수 있음을 지적하기도 하였다. ㉠은 대안적 관점의 존재를 인식하였으되 텍스트로 표현하는 과정에서 이를 적절히 반영하지 못한 것이라면, ㉣은 텍스트로의 표현뿐 아니라 실제 이해에 있어서도 바람직한 이해가 이루어지지 못했을 가능성이 높기 때문이다(Klein & Ehrhardt, 2015). 논박으로서의 논증에 비해 도전적 과제라 할 수 있는 숙고로서의 논증을 목표로 삼은 교수·학습 상황에서 대부분의 미숙한 필자가 응집성 결여의 문제점을 보였다는 점은 ㉠이나 ㉡의 수행이 내용 지식에 대한 실제 이해와 일치하지 않을 수 있음을 시사한다(Nussbaum, 2008).

수용된 것'과 '독자에게 더 수용되어야 할 것'을 구분하는 인지적 처리 행위가 성공적으로 이루어졌음을 함의한다. 수사학적 관점에서 '응집성(coherence)' 개념에 주목한 윌리엄스와 콜럼(Williams & Colomb, 2007)은 텍스트 가운데 논증 구조에 부합하는 요소(명제, 이유, 근거, 전제, 반론 수용 및 반박)의 비중이 높을수록 글의 응집성이 강한 것으로 보았으며, 독자에게 가독성이 높은 글로 인식되는 것으로 지적한 바 있다. 이는 텍스트언어학의 영향으로 내용적, 수사적 문제의 해결과는 별개로 글의 일관성, 서론-본론-결론의 짜임의 문제로만 국한하여 규정하여 온 기존 용어의 재개념화를 요구하는 것이기도 하다.

이를 종합하면 개인이 상이한 층위의 학습 정보들을 논증 구조의 적재적소에 배열하고자 하였는가를 살펴보는 것은, 내용 지식의 화제에 대한 심층적 이해를 지향하는 학습 목적 글쓰기 교육 담론에서 내용적 문제와 수사적 문제의 해결을 가늠하는 하나의 유용한 준거로 작용할 수 있다. 즉 ① 거시구조의 식별이 전체 글 수준에서뿐 아니라 세부 문단 수준에서까지 용이하게 이루어질수록, ② 명제뿐 아니라 근거도 포함하여 상이한 층위의 논증 요소 간 식별이 용이하게 이루어질수록 학습 결과물(텍스트)의 언어적 실현은 독자에게 높은 수준의 가독성을 담보하는 것으로 볼 수 있다. 이는 개인으로 하여금 단지 일반화된 지식(명제)을 아는 것을 넘어서 근거가 되는 여러 자료의 정보(근거)들을 의식적으로 구조화하도록 요구한다는 점에서 내용 지식의 심층적 이해에 더 가까워지는 것으로 규정할 수 있다(Kuhn, 2010). 다만 논증 요소의 배열이 아무리 훌륭하게 이루어지더라도 학습 자료의 내용과 구조를 그대로 따른 경우에는 심층적 이해에 도달한 것으로 보기 어렵다(Lewkowiz, 1997; Nash et al., 1993; Solé et al., 2013).

4) 학습 결과물의 점검

학습 결과물을 점검하는 것('점검하기')은 학습 과제의 요구를 인식하는 것('계획하기')과 더불어 인지주의 작문 이론에 반영되어 있는 자기 조절적 처리의 전형적인 요소이다. 이 연구에서 "학습 결과물의 점검"은 과제 특수적 맥락과의 조회를 통해 잠정적으로 산출된 글쓰기 결과물을 개인의 과제 표상과 비교하는 인지 처리 과정을 살펴보는 것으로 규정되었다. 개인은 최초의 과제 표상이 만족스러운 결과물로 실현되지 못한 경우 고쳐쓰기를 통해 읽기와 쓰기를 지속하기도 하고, 이와 반대로 학습 과제의 요구나 독자에 대한 인식을 바꾸어 과제 표상에 변화를 주기도 한다(Britt & Rouet, 2012). 이러한 과정은 의식적인 주의를 요구한다는 점에서 개인에게 적지 않은 인지적 부담으로 작용하지만, 지식의 확증과 정교화를 촉진함으로써 심층적 이해에 도달하는 데 기여하는 것으로 알려져 있다(Cerdán et al., 2009).

심층적 이해가 담화 행위에 기반한 학습의 전 과정에 걸쳐 개인의 의식적 주의를 요구하는 인지적 절차라는 선행 담론의 규정은, 학습 목적 글쓰기 수행을 추동하는 인지적 운용 기제로서 귀추적 사고에 주목한 이 연구의 문제의식과도 맞닿은 지점이다. 학습에 기여하는 귀추적 사고의 횡적, 종적 단면으로서 ㈀ 가정과 증거, 최선의 설명 사이의 개연성에 대한 천착을 요구하는 논증적 스키마와 ㈁ 지식 확증으로 다가서기 위한 인식론적 순환을 반복적으로 추동하는 '주목할 만한 관찰(surprising observation)' 모두 개인의 의식적인 주의가 반드시 수반되어야 하는 필수 불가결한 요소이기 때문이다. 의식적 주의가 수반되는 인지 처리 과정의 밑바탕에는 학습자의 개인적, 행동적, 환경적 조절에 영향을 미치는 일련의 영역에 대한 이해와 이에 기반을 둔 역동적 상호작용이 중요한 전제로 작용한다(Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).[29] 그러한 작업은 자동화된 기대나 행동 양식으로부터 무의식적으로 처리되는 습관적 행동(habitual action)과 변별된다.

이 연구에서는 학습 상황에서 흔히 발생하는 두 가지 과제 특수적 맥락을 중심으로 측정변인을 설정하였다. '새로운 표상에 대한 반응'은 교수·학습 상황에서 협력학습이 활용되거나 교사의 피드백을 받아, 또는 스스로의 성찰을 거쳐 지금까지 생산한 글에 대해 고쳐쓰기를 진행하는 경우를 염두에 둔 것이다. 인지적 부담이 큰 과제를 수행하는 것이 지식의 심층적 이해에 더 기여하였다는 선행 연구의 결과를 토대로, 이 연구에서는 고쳐쓰기와 이에 수반되는 읽기의 범위에 따라 학습 목적 글쓰기 수행에 미치는 영향을 위계화하였다. 이에 따르면 ① 표현 차원의 수정보다는 내용 차원의 수정이 포함될수록, ② 새로운 표상의 반영이 필자의 추론(reasoning)을 넘어 자료 텍스트에 대한 이해까지 포괄할수록 보다 도전적인 학습이 이루어진 것으로 추정할 수 있다. 다만 실재하는 타인의 지적을 기계적으로 수용하는 과정에서 기존의 표상과 충돌하여 통일성을 잃는다면, 내용 차원에서 어떤 유형의 반응이 가시화되더라도 바람직한 결과로 보기 어렵다.

한편 '정보량 제약의 처리'를 설정한 것은, 중등 학습자를 대상으로 하는 글쓰기 교수·학습 및 평가 상황에서 대부분 글자 수 제약을 통해 정보량에 제한을 두는 방식으로 과제가 설계되어 왔다는 점에 기인한다. 학습 결과물을 점검하는 과정에서 생겨난 새로운 표상은 필연적으로 정보량 증가를 초래하며, 필자는 제한된 작문 분량 속에 늘어난 정보량을 처리해야 하는 또 하나의 과제에 직면하게 된다. 필자는 과제로 부과된 글자 수의

29) 핀트리치(Pintrich, 2000)는 기존의 자기 조절 학습 담론이 갖는 보편적 가정을 ㈀ 능동성과 구성성, ㈁ 통제 가능성, ㈂ 목표, 준거, 규준 지향성, ㈃ 개인적, 맥락적 속성과 실제 성취나 수행 사이의 매개성 등 네 가지로 정리한 바 있다. 그는 자기 조절적 처리의 국면(phases)이 이론적으로 ㉠ 전사고, 계획하기, 활성화(forethought, planning, and activation), ㉡ 점검하기(monitoring), ㉢ 통제(control), ㉣ 반응 및 성찰(reaction and reflection)의 네 국면으로 구성된다고 보았으나, 실제 수행 시 반드시 순차적으로 이루어지는 것은 아니라고 지적하였다. 핀트리치에 따르면, 세부 국면별로 조절 영역(areas)은 ⓐ 인지, ⓑ 동기/정서, ⓒ 행동, ⓓ 맥락의 네 가지로 구성된다.

범위 내에서 스스로가 학습의 대상이 되는 화제에 대한 심층적 이해에 도달하였음을 독자에게 전달하기 위해 여러 가지 수사적 전략들을 활용한다. 선행 연구에서는 능숙한 필자의 경우 상대적으로 큰 인지적 부담을 경험하더라도 ① 기존의 표상과 변별되는 새로운 표상을 생성하고, ② 텍스트 구조의 변화를 통해 기존 표상과 새로운 표상의 균형을 꾀함으로써 지식의 정교한 재구성을 이루는 것으로 지적하고 있었다. 지금까지 작성한 글을 바탕으로 서로 다른 표상의 공통점과 차이점에 주목하거나(Mateos & Solé, 2009), 상이한 자료의 내용을 하나로 응축하기 위해 거시명제 또는 통제개념을 활용하는 것(Flower, 1987)은 그러한 재구성의 대표적인 예이다. 반면 미숙한 필자는 각각의 표상에서 중요하다고 판단되는 지점을 요약적으로 제시해 기계적으로 연결하거나, 반복되는 일치점을 나열하는 데 머물렀다.

5) 귀추적 사고의 출발점으로서 사전지식과 인식론적 신념

귀추적 사고에 의한 학습의 결과가 개인의 어떤 내적인 변화를 전제로 한다는 점을 염두에 둘 때, 담화 행위에 기반한 학습의 경로를 탐구하기 위해서는 무엇보다 변화 이전의 상태가 어떠한가에 대한 고민이 이루어질 필요가 있다. 귀추적 사고를 다룬 역동적 인식논리학의 선행 담론에서는 담화 행위에 기반한 학습을 통해 변화를 거치게 되는 개인의 내적 대상을 '지식(knowledge)'과 '신념(belief)'의 두 가지로 규정하였다(Velázquez-Quesada et al., 2013). 이 두 가지는 기존의 학습 목적 글쓰기 담론에서 그 수행에 영향을 미치는 필자의 내적 요인으로 가장 많이 다루어진 것이기도 하다.[30]

연구자에 따라 구체적인 속성과 함의에 대해서는 관점의 차이가 존재하지만, 학습을 통해 변화되어야 하는 개인의 내적 대상이 지식이라는 점에 있어서는 대체로 합의가 이루어져 있다.[31] 이 연구에서 학습 목적 글쓰기 예측모형의 조절변인으로 사전지식에 주

30) 이 연구는 비판적 사고를 구성하는 두 가지 핵심 요소로 '이유 평가 요소(reason assessment component)'와 '정신 요소(spirit component)'를 구분한 지글(Siegel, 1988)의 논의를 수용하여 역동적 인식논리학 담론에서의 지식과 신념의 구분을 부분적으로 재규정하였다. 이는 명제를 뒷받침하기 위해 제시되는 이유를 비판적으로 평가하는 인지적 능력과 고려 중인 판단이나 행동의 이유를 자발적으로 요구하는 태도 및 성향을 나누어 고려한 것이다. 이에 따르면 학습 목적 글쓰기 교육 담론에서 이상적인 학습자를 길러낸다는 것은, 담화 행위에 기반한 학습 수행 능력을 신장시켜 영역 특수적인 사전지식을 필자의 관점에 맞게 직접 조정하도록 돕는 것뿐 아니라 그러한 과정을 간접적으로 뒷받침하는 인식론적 신념을 키움으로써 담화 행위에 기반한 학습을 자발적으로 수행하고자 하는 영역 보편적인 태도나 성향을 함양하는 것까지도 포함한다. 역동적 인식논리학 담론에서의 지식과 신념의 구분에 관한 보다 상세한 설명은 장성민(2018ㄱ)을 참고할 수 있다.

31) 화제에 대한 사전지식이 개인의 학습에 미치는 영향에 관한 논의는 인지심리학에 기반한 이해 모형과 학습 모형에서 주요하게 다루어져 왔다. 킨치(Kintsch, 1998)의 구성 통합 모형(Construction

목한 것은 내용 지식의 심층적 이해에 영향을 미치는 표면적 이해의 효과를 살펴볼 수 있다는 기대에서였다. 연구자에 따라 강조되는 지점에는 다소의 차이가 존재하지만, 선행 담론에서 공통적으로 지적하는 바는 화제에 대한 높은 수준의 사전지식을 갖춘 학습자일수록 개념적 격차(conceptual gaps)를 줄일 수 있는 텍스트 수준의 표상과 추론을 적극적으로 생성해 냄으로써 화제에 대한 심층적 이해에 보다 손쉽게 도달할 수 있다는 점이다. 높은 수준의 사전지식을 갖춘 학습자는 학습의 대상이 되는 내용 영역의 개념 구조에 대해 선이해가 이루어져 있어, 이를 기반으로 자기 조절 능력이 극대화된 수사적 정보 탐색이 가능한 것으로 알려져 있다. 반면 기초적인 사전지식이 부족한 학습자는 내용 영역의 개념 구조를 이해하는 것만으로도 인지적 과부하에 직면하거나, 결국 내용 영역의 개념 구조를 이해하는 데 실패함으로써 학습 맥락에 적합한 전략을 적절하게 사용하지 못하고 있었다.

특히 귀추적 사고에 수반되는 논증적 스키마는 개인으로 하여금 정보의 의식적인 구조화를 요구한다는 점에서 한편으로 심층적 이해를 촉진하면서도 다른 한편으로 작업기억에 높은 수준의 인지적 부담을 지우는 것으로 알려져 있다. 특히 화제에 대한 사전지식이 부족한 상태에서 논증적 속성이 부각되는 도전적인 학습 과제를 수행하도록 할 경우에는 표면적 이해 수준의 낮은 인지적 부담을 요구하는 학습 과제를 수행하도록 한 경우보다도 오히려 더 낮은 학업성취도를 보이는 것으로 나타나기도 하였다(Bråten & Strømsø, 2010; Gil et al., 2010a, 2010b; Le Bigot & Rouet, 2007; McNamara et al., 1996). 이는 충분한 양의 사전지식을 갖추지 못한 학습자의 경우 학습 자료의 정보를 인지하고 텍스트 내에서 이들을 서로 연결하는 것만으로도 이미 인지적 과부하에 도달하게 되어, 논증적 스키마를 적용하여 과제의 요구를 수사적으로 해석하거나 문제 해결 과정에 수반되는 여러 가지 제약들을 적절히 처리하는 데 실패했기 때문인 것으로 해석된다. 반면 충분한 양의 사전지식을 보유하고 있는 학습자에게 사전지식은 인지적 부담에 상대적으로 더 잘 견디게 하는 일종의 방어막으로 기능하고 있었다. 이들에게 있어 화제에 대한 사전지식은 학습의 대상이 되는 내용 영역의 개념 구조에 부합하게 학습 자료를 해석하고, 필자로서의 응집된 표상을 구축하는 데 기여하는 주요한 기제로 작용하였다.

무스와 아제베두(Moos & Azevedo, 2008)는 개인의 사전지식이 담화 행위에 기반한 학습 상황에서 새로운 표상 생성을 위한 자기 조절적 처리 행위로서 '계획하기'나 '점검하기'에 특히 주요하게 관여한다고 밝혔다. 이들의 연구에서 개인의 사전지식 수준은 '계

Integration model, CI model)과 빈(Winne, 2001)의 정보 처리 이론(Information Processing Theory, IPT), 핀트리치(Pintrich, 2000)의 자기 조절 학습(Self-Regulated Learning, SRL) 이론, 머피와 알렉산더(Murphy & Alexander, 2002)의 내용 영역 학습 모형(Model of Domain Learning, MDL) 등은 영역 특수적 사전지식과 학습의 관계에 주목한 대표적인 담론들이다.

획하기', '점검하기'의 출현 횟수와 정적 상관을 보인 반면 '전략 사용'의 출현 횟수와는 부적 상관을 보이고 있었다. 이는 사전지식 수준이 높은 학습자는 학습 자료를 접할 때 자신이 현재 알고 있는 것과 상충되는 지점을 탐색하여 이를 중심으로 소수의 전략만으로도 학습을 효율적으로 수행한 반면, 사전지식 수준이 낮은 학습자는 메모하기, 요약하기 등 유의미한 학습에 직접 기여하지 못하는 소소한 전략들을 빈번하게 동원하며 학습 자료의 정보를 수사적으로 접근하지 못했기 때문으로 해석된다. 특히 사전지식이 낮은 학습자의 무분별한 전략 사용은 작업기억 용량의 많은 부분을 차지하게 되어 자료 간, 필자-자료 간 통합을 저해하였다. 이들은 사전지식 수준에 따른 학습 운용 방식의 차이를 '지식 확증(knowledge verification)'과 '지식 습득(knowledge acquisition)'으로 나누어 설명하였다. 이는 이해의 수준을 '심층적 이해'와 '표면적 이해'로 나눈 기존의 선행 담론에 대응되는 분류이다. 충분한 양의 사전지식을 갖추지 못한 학습자의 경우에는 심지어 문식 전략에 대한 명시적인 교수·학습을 거친 뒤에도 '회상(recall)'과 같은 텍스트 기반의 표면적 이해에만 제한적으로 도움을 받을 뿐 필자의 추론이 활성화되어야 하는 심층적 이해에는 유의미한 도움을 받지 못했다(McNamara, 2001).

한편 귀추적 사고의 관점에서 학습의 인지적 과정을 설명하려는 선행 담론 가운데에는, 담화 행위를 통한 필자의 구성이 기존의 가정과 증거, 최선의 설명 사이의 개연성과 수용 가능성을 증대시키기 위한 인식론적 순환의 과정을 거친다는 점에서 외부의 정보에 상대적으로 고정된 '지식'을 통합하는 것이 아니라 유연하게 변화 가능한 '신념'을 통합하는 것으로 보아야 한다는 견해도 존재한다(Velázquez-Quesada et al., 2013). 사전지식이 대부분 영역 특수적인 속성을 띠는 것과 달리, 신념(또는 '인식론적 신념')은 지식(knowledge)의 본질과 앎(knowing)의 과정에 대해 개인이 갖는 영역 보편적인 속성에 토대를 두고 있는 것으로 논의되어 왔다(Hofer & Pintrich, 1997). 화제에 대한 사전지식이 개인의 자료 간 통합에 관여했다면, 인식론적 신념은 자료 내 통합에 관여하는 것으로 알려져 있다(Gil et al., 2010a). 선행 연구에서는 인식론적 신념이 학습 상황에서 새로운 지식의 습득, 사실적 지식의 회상 및 기억 등의 표면적 이해에 관여하지 않으며, 상황에 대한 심층적 이해를 도모하는 데 유의미한 조절변인으로 작용하는 것으로 논의되어 왔다(Jacobson & Spiro, 1995).

인식론적 신념은 일반적으로 다차원적 체계로 간주되어 왔다.[32] 보편적으로 통용되는

32) 인식론적 신념과 관련된 사적 인식론(personal epistemology) 분야의 연구는 전통적으로 절대주의(absolutism), 다원주의(multiplism), 평가주의(evaluativism) 등으로 세분하는 발달론적 접근(Kuhn & Weinstock, 2002)과 지식의 본질과 앎의 과정을 세부 구인으로 나누어 살펴보는 다차원적 접근(Schommer, 1990; Hofer & Pintrich, 1997)으로 세분되어 왔다. 최근에는 이 두 관점을 통합적으로 접근하는 TIDE(Theory of Integrated Domains in Epistemology) 프

인식론적 신념의 체계는 '지식의 본질'과 '앎의 과정'의 두 차원으로 나눈 호퍼와 핀트리치(Hofer & Pintrich, 1997)의 분류이다. 이들은 지식의 본질에 대한 인식론적 신념을 '지식의 확실성(certainty of knowledge)'과 '지식의 구조(simplicity of knowledge)'라는 두 요인으로, 앎의 과정에 대한 인식론적 신념을 '앎의 원천(source of knowledge)'과 '앎의 정당화(justification for knowing)'라는 두 요인으로 다시 구체화하였다. 첫째, '지식의 확실성'은 지식이 절대적이고 확실한 것인지 아니면 잠정적이고 불확실한 것인지에 대한 신념이다. 둘째, '지식의 구조'는 지식이 개별적인 사실의 집합인지 아니면 서로 관련된 개념들의 복잡한 조직인지에 대한 신념이다. 셋째, '앎의 원천'은 지식이 외부의 권위로부터 기원하는지 아니면 개인에 의해 구성되는 것인지에 대한 신념이다. 마지막으로, '앎의 정당화'는 지식의 옳고 그름에 대한 판단이 권위의 수용에 의해 이루어지는지 아니면 개인의 탐구와 평가에 의해 이루어지는지에 대한 신념이다. 이들은 각각의 요인이 소박한(naïve) 수준에서 세련된(sophisticated) 수준까지 정도에 따라 기술될 수 있다고 보았다. 한편 쇼머(Schommer, 1990)가 인식론적 신념을 '단순한 지식(simple knowledge), 전지적 권위(omniscient authority), 확실한 지식(certain knowledge), 타고난 능력(innate ability), 빠른 학습(quick learning)'의 다섯 가지 구인으로 접근한 것은, 지식의 본질과 지식 획득(앎)의 과정에 대한 신념 외에 학습 행동에 대한 신념도 인식론적 신념의 다차원적 체계에 포괄될 수 있음을 시사한다.

다차원적 체계로서 인식론적 신념이 학습 목적 글쓰기 수행에 미치는 효과는 하위 구인별로 상이하게 나타나는 것으로 밝혀져 왔다(Barzilai & Eshet-Alkalai, 2015; Bråten et al., 2008; Gil et al., 2010a; Pieschl et al., 2008; Rukavina & Daneman, 1996). 일례로 브로텐(Bråten et al., 2008)에서는 '지식의 구조'에 대해 세련된 수준의 신념을 갖는 학습자일수록 상충된 정보를 포함한 복수의 자료를 통합하는 데 우수한 수행을 보인 반면, '앎의 원천'에 대한 세련된 수준의 신념은 도리어 부적 효과를 미치는 것으로 밝혀졌다. 이는 자료 통합의 과정을 거쳐야 하는 학습 목적 글쓰기 수행에서 (ㄱ) 지식을 유관된 개념들의 통합된 조직이라고 보는 관점이 필요함과 동시에 (ㄴ) 지식을 알아가는 앎의 과정이 개인의 순수한 구성뿐 아니라 외부의 자료에 대한 수용도 수반되어야 함을 함의한다. '지식의 확실성'에 대한 인식론적 신념이 논증형 과제를 수행할 때 유의미한 조절효과를 보였다는 선행 연구(Bråten & Strømsø, 2010; Gil et al., 2010a)의 결과 또한 귀추적 사고의 관점에 기반하여 학습 목적 글쓰기 수행을 분석하고자 하는 이 연구에서 주목할 만한 지점이다.

레임이 주요하게 받아들여지고 있다(Barzilai & Eshet-Alkalai, 2016; Merk et al., 2018; Muis et al., 2006; Peter et al., 2016).

'앎의 원천'에 있어서는 연구자에 따라 다소 상충되는 결과가 나오기도 하였지만, 대부분의 선행 연구에서 공통으로 인정하는 바는 세련된 인식론적 신념을 가진 학습자일수록 대체로 과제 환경에 유연하게 반응하며 적응적(adaptive)인 문식 행위를 수행하였다는 점이다(Pieschl et al., 2008). 즉 지식의 잠정적, 통합적 속성에 대한 신념을 가지고 있으며, 전문가의 권위를 일방적으로 수용하거나 수동적으로 반응하지 않고 앎의 과정에 개인의 탐구와 평가가 수반되어야 한다고 믿는 학습자일수록 과제의 요구나 표상, 제약에 능동적으로 반응하며 수사적으로 자기 조절적 처리를 거치는 것으로 밝혀졌다. 이는 인식론적 신념의 성향에 따라 필자 집단의 유형을 세분할 경우, 세련된 신념 집단과 소박한 신념 집단의 필자가 상이한 자료 통합 및 지식 구성 양상을 보일 수 있음을 함의한다.

다만 중등 학습자를 대상으로 하는 학습 목적 글쓰기 수행의 조절변인으로서 인식론적 신념을 고려할 때, 그 영역(domain)을 어떻게 제한할 것인가에 대해서는 많은 고민이 필요했다. 상대적으로 높은 경로계수를 산출하고 유의미한 예측경로를 확인하려면 영역 특수적인 척도를 활용하는 것이 더 유용할 수 있으나, 이 경우 도출된 구조방정식 모형의 결과가 상이한 영역의 지식을 대상으로 한 경우에도 유사하게 나타날지 의문이 제기된다. 해외의 선행 연구 가운데에는 '기후 변화'라는 화제 수준으로까지 영역 특수성이 부각된 인식론적 신념을 조사한 경우(Bråten et al., 2008; Bråten et al., 2009; Bråten & Strømsø, 2010; Gil et al., 2010a)도 발견되지만, 척도의 요인별 신뢰도가 대부분 .7을 넘지 않은 데다 전공 영역이 명확히 세분된 대학생 이상의 참여자를 대상으로 삼고 있다는 점에서 이러한 방식을 그대로 따르는 것은 적절하지 않아 보인다.

따라서 '인문사회계열'과 '자연계열'로만 영역이 잠정적으로 나뉘는 일반계 고등학생을 대상으로 삼는 이 연구에서는 영역 특수성이 부각된 인식론적 신념의 측정이 갖는 의미가 제한적일 것이라는 판단 아래 영역 보편성이 부각된 인식론적 신념을 중심으로 논의를 진행하였다. 이 연구에서와 마찬가지로 일반계 고등학생을 대상으로 인식론적 신념 척도의 영역성을 탐색한 박병기·정영주(2012)는 역사 과목과 과학 과목의 인식론적 신념 척도(scale of personal epistemology, SOPE)를 개발하여 'SOPE-hd'와 'SOPE-sd'로 명명하기도 하였으나, 이 또한 어휘 수준에서 부분적인 차이가 반영되었을 뿐 측정 결과에 있어서는 실제적인 차이가 두드러지지 않은 것으로 나타났다.[33]

33) 박병기·정영주(2012)는 영역 보편적 척도(SOPE-r), 역사 과목의 영역 특수적 척도(SOPE-hd), 과학 과목의 영역 특수적 척도(SOPE-sd)가 적용되었을 때의 상관행렬 분석, 평균차이분석, 확인적 요인분석을 실시하고, 영역 특수성을 완전히 배제하기는 어렵지만 영역 보편성이 강하게 존재한다는 결과를 도출하였다. 이에 따르면, 소박한 신념은 영역 특수성에 치우친 영역 복합성이 발견된 반면 세련된 신념은 영역 보편성을 강하게 지지하고 있었다. 그러한 결과는 소박한 신념이 부각된 참여자와 세련된 신념이 부각된 참여자의 경우 서로 다른 인지적 경로를 거칠 수 있다는 가능성을 시사한다.

Ⅲ. 학습 목적 글쓰기 예측모형 구축을 위한 수업 프로그램 설계

Ⅲ장과 Ⅳ장에서는 Ⅱ장의 이론적 기반을 바탕으로 학습 목적 글쓰기 예측모형 구축을 위한 수업 프로그램을 설계하고 설계·개발 연구(design & development research)의 방법론을 적용하여 중등 학습자의 수행을 일반적으로 설명할 수 있는 예측모형을 구축하고자 한다. 이 연구에서 설계·개발 연구의 방법론을 적용하여 예측모형 구축을 위한 학습자 자료를 수집한 것은, 중등 학습자가 학습 목적 글쓰기를 수행하는 보편적인 상황 맥락을 염두에 두어 교수·학습 설계가 배제되지 않은 상태에서의 문식 활동을 관찰할 필요가 있다고 보았기 때문이다. 이는 기존의 선행 연구들이 '가공되지 않은, 실세계 그대로(genuine)'의 자연스러운 수행을 살핀다는 이유로 앞선 연구로부터 도출된 일체의 교육적 함의를 고려하지 않은 채 교수·학습이 배제된 상태에서 학습자 개인의 탈맥락적 수행만을 살펴 온 것에 대한 비판과 반성으로부터 도출된 시사점이다.

하지만 교수·학습 대상의 단위가 되는 '교실'이 배제된 상태에서 개인의 수행에만 오롯이 주목하여 온 것은 교육적 상황 맥락에서의 '경험'과 실세계로의 '전이'와 관련하여 구체적인 시사점을 던져주지 못한다는 문제점이 있다. 교육적 맥락에서 전개된 최근의 실제성 담론에서는 무작정 '가공되지 않은, 실세계 그대로'의 절대적 속성("genuineness")을 강조하던 초기 논의에서 탈피하여, 주어진 맥락 안에서 학습자와의 관계 속에서 형성되는 개념적 구성체로서의 상대적 속성("authenticity")을 강조하는 추세로 옮겨가고 있음을 지적하고 있다(김호정 외, 2017). 이에 따르면, 학습 목적 글쓰기 교육 담론에서 실제성 있는 교수·학습 논의를 이어가기 위해서는 무엇보다도 행위 주체로서 중등 학습자가 '실제'라는 가정적 실체를 어떻게 구성해 가는지 탐구하는 것으로부터 출발되어야 한다.

이는 실제성을 갖춘 교수·학습 담론을 구축하기 위한 논의의 범위가 탈맥락적인 개인의 학습 결과물 산출을 살펴보는 것으로 제한되지 않으며, 교육적 맥락에서 과제(tasks), 자료(materials), 사용 중 언어(language in use) 등 새로운 표상을 촉진하는 일련의 교수·학습 활동이나 학습 공동체의 담화 관습과 개인이 어떻게 상호작용하며 유의미한 학습에 도달하는지 살피는 작업까지도 필수적으로 수반되어야 함을 시사한다(Pinner, 2016). 특히 중등 학습자의 학습 목적 글쓰기 수행이 개인의 자발적 동기로부터 촉발되는 것이 아니라 특정한 교수·학습 상황에서 이루어지는 것이 일반적으로 통용되는 실제적 맥락이라는 점을 염두에 둔다면, 교육을 위한 최적화된(optimal) 설계가 일절 배제된 상태에서의 실세계 언어를 그대로 옮겨놓은 것만으로는 교수·학습 담론으로서의 실제성을 온

전히 갖추었다고 말하기 어렵다.

실제로 정보 처리와 자기 조절적 처리의 이중적 과제를 동시에 해결하도록 요구하는 고부담의 과제 상황으로서 성인(대학생)이나 전문가(학자)가 아닌 중등 학습자를 대상으로 하여 학습 목적 글쓰기를 수행하도록 가르치는 교수·학습 설계에서는 정보 처리에 소요되는 작업기억의 양을 최소화하기 위한 여러 가지 방안들이 흔히 고려되어 왔다(Britt & Rouet, 2012; Moos & Azevedo, 2008). 또한 중등 학습자에게 2차 자료가 과도하게 제공되었을 때 이들이 1차 자료를 능동적으로 해석하여 필자로서의 관점을 형성하거나 자료를 적극적으로 변형하려는 의지를 보이지 않았다는 지적(Perfetti et al., 1995)을 통해서도 알 수 있듯, 과제 특수적 맥락을 제약함으로써 학습 자료를 제공하였을 때 발생하는 부수적인 문제점들을 보완하려는 일련의 교수·학습 논의도 존재한다. 글자 수 제약을 통해 많은 양의 정보를 재구성하도록 하거나, 필자에게 새로운 표상을 촉진하는 일련의 교수·학습 활동을 제공함으로써 이전의 표상과 새로운 표상 사이의 모순을 해결하도록 하는 것 등은 학습 자료에 대한 형식적 의존을 줄이고 개인의 정교화된 학습을 유도하는 한 가지 방법이 될 수 있다(장성민, 2017ㄴ).

이 연구에서 남학생에게 상대적으로 불리한 것으로 알려진 몇몇 변인을 조정함으로써 교수·학습 설계에서 성별이 미치는 조절효과를 최소화한 것도 유사한 문제의식이 반영된 사례로 볼 수 있다. 세 차례의 예비 연구를 거쳐 최종적으로 일반계 남녀공학 고등학교에 재학 중인 인문사회계열 학습자를 대상으로 수행한 이 연구에서는 ㈀ 문화 영역의 화제를 선택하고 ㈁ 다양한 층위의 자료가 포함된 내용 교과의 교과서를 학습 자료로 제공하여 ㈂ 의견 제시형 에세이 과제를 해결하도록 한 다음 ㈃ 남녀혼성으로 모둠을 구성하여 동료 지도(peer tutoring)의 글쓰기 워크숍을 수행하도록 자료 수집 환경을 조성하였다.[34] 그러한 설계는 일반적인 글쓰기 상황에서 발견되던 성별에 따른 수행 차이를 고려하지 않은 채 학습자 자료를 수집하고 분석하는 것이 연구의 상황 맥락에서 '가공되지 않은, 실세계 그대로'의 절대적 양상을 여실히 구현하는 데 기여할 수 있을지 모르나, 성별과 교수·학습 설계의 상호작용을 간과함으로써 교육적 상황 맥락에서의 경험을 파악하고 실세계로의 전이 가능성을 탐색하는 데 왜곡을 줄 수 있다는 우려로부터 기인한 것이다. 성별과 교수·학습 설계의 상호작용을 염두에 두는 것은 성별에 따른 학습 목적 글쓰기 수행의 차이가 성별의 조절효과에 기인한 것인지, 아니면 교수·학습 설계의 영향으로 말미암아 사후에 발생한 것인지 구분하여 살필 수 있는 안목을 제공한다는 점에서 교육적 상황 맥락에 실질적으로 도움이 되는 지침을 마련하도록 기여할 수 있다.

---

34) 남학생과 여학생의 글쓰기 수행은 ㉠ 화제, ㉡ 과제 반응 방식, ㉢ 장르, ㉣ 자기 평가 전략 등에서 서로 다른 수준의 선호도와 성취도를 보이는 것으로 알려져 있다. ㉠~㉣의 연구사에 대한 검토와 각각의 시사점을 교수·학습 설계에 반영하는 과정은 장성민(2017ㄷ)을 참고할 수 있다.

이러한 문제의식을 고려해 이 연구에서는 인위적으로 통제된 상황에서 독립변인을 조작하였을 때 종속변인에서 나타나는 변화를 관찰하는 (준)실험 설계 대신 설계·개발 연구의 방법론을 작용하고, 교수·학습 맥락이 고려된 수업 프로그램 상황에서 광범위하게 수집된 학습자 자료에 대한 사례 연구를 진행함으로써 최적화된 교수·학습 설계의 영향과 학습 공동체의 담화 관습을 충분히 고려할 필요가 있다고 보았다. 기존의 자기 조절 학습 이론에서 꾸준히 지적되어 온 것처럼 담화 행위에 기반한 학습을 수행하는 데 관여되는 인지 처리 과정의 바탕에는 '학습 환경과의 상호작용'과 '역동적 순환성'이 주요한 속성으로 전제되기 때문이다(Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). 하지만 (준)실험 설계에 기반한 기존의 선행 연구에서 이와 같이 연속형으로 처리되기 어려운 변인들은 통제되어야 하는 일종의 가외변인으로 처리되거나 그 중요성을 간과한 경우가 대부분이었다. (준)실험 설계에 따라 학습자 자료를 수집하고 분석하는 것은 특정한 이론적 변인 사이의 인과관계를 확립하는 데에는 기여할 수 있을지 모르나, 통제된 실험실 맥락에서 도출된 '분석'과 '타당성'의 문제를 실제 현장에서 마주하는 '종합'과 '최적성'의 문제로 일반화하기 어렵다는 근원적인 한계가 존재한다(Reigeluth, 1989). 반면 설계·개발 연구의 방법론을 적용하고 사례 연구의 형태로 학습자 자료를 수집하고 분석하는 것은 일종의 소급 연구(ex post facto)로서 인과관계를 엄격히 증명하기에는 다소 어려울 수 있으나, 최적화된 교수·학습 설계를 염두에 두고 있고 실험적 통제의 범위에 속하지 않는 다른 변인들까지 두루 고려할 수 있다는 점에서 보다 풍부한 설명과 해석을 이끌어 낼 것으로 기대된다.

리키와 클레인(Richey & Klein, 2007)에 따르면, 설계·개발 연구는 일차적으로 산출물 또는 도구의 설계/개발을 목적으로 하는 연구(product & tool research)와 모형의 설계/개발을 목적으로 하는 연구(model research)로 나뉘며, 전자는 다시 ㉠ 산출물/프로그램 개발 연구(product/program development research)와 ㉡ 도구 개발 및 사용에 관한 연구(research on tool development & use)로, 후자는 다시 ⓐ 모형 개발 연구(model development research)와 ⓑ 모형 타당화 연구(model validation research), ⓒ 모형 사용 연구(model use research)로 세분화할 수 있다. 이 연구에서 수행하고자 하는 설계·개발 연구는 중등 학습자를 대상으로 하는 학습 목적 글쓰기 교육 상황에서 교사에게 적용 가능한 교수·학습 프로그램의 설계와 개발 원리를 제공한다는 점에서 ㉠의 속성이 전면에 부각되면서, 동시에 중등 학습자의 수행을 일반적으로 설명할 수 있는 예측모형을 설계/개발하고 체계적인 타당화를 거쳐 모형의 적합도를 입증하고자 한다는 점에서 ⓐ, ⓑ의 속성도 내포한다. 또한 필자 요인에 따른 예측모형의 변화에 주목하여 모형 적용에 영향을 미치는 조건적 맥락에 대한 교육적 시사점을 탐색하고자 했다는 점에서 ⓒ의 속성도 부분적으로 공유한다.

이 연구에서 설계·개발 연구를 수행할 때에는 '문헌 조사 및 현장 검토, 형성적 순환, 이론과 실제의 일반화'라는 3단계의 연구 절차를 제시한 강정찬·이상수(2011)를 따랐다.[35] 〈표 Ⅲ-1〉은 중등 학습자의 학습 목적 글쓰기 수행의 예측모형을 설계하기 위한 설계·개발 연구의 주요 절차를 정리한 것이다.

〈표 Ⅲ-1〉 설계·개발 연구 수행을 위한 절차 및 활동

연구 절차		연구 활동	
문헌 조사 및 현장 검토		△ 선행 연구 검토 △ 국내·외 교육과정 및 교과서 분석(국어과, 도덕과) △ 중등 학습자의 학습 목적 글쓰기 수행 관찰(장성민, 2015ㄱ, 2015ㄴ, 2015ㄹ)	
형성적 순환	1차 형성적 순환	△ 목적: 학습 목적 글쓰기 수업 모형 탐색 및 개발 △ 기간: 2014년 10~11월(6주 간 주 1회, 총 6차시) △ 참여자: 여고 재학생 209명 △ 교수자: 연구자 △ 주요 결과: 학습 자료 제공 방식, 활동 운영 주기, 성찰일지 작성 지침, 글쓰기 워크숍 모둠원의 수, 귀추적 사고의 관점 부각 등 5가지 보완점 도출	예비 연구 1차
	2차 형성적 순환	△ 목적: 학습 목적 글쓰기 수업 모형 타당화 △ 기간: 2015년 12월 / 2016년 7월 (각 2주 간 총 6차시) △ 참여자: 여고 재학생 203명 / 남고 재학생 134명 △ 교수자: 연구자 / 협력학교 교사 △ 주요 결과: 과제 수행의 시간 제약, 남녀공학 학교에서의 자료 수집, 설계자와 교수자의 분리, 성별 이외의 필자 요인에 대한 분석 등 4가지 보완점 도출	예비 연구 2~3차
	3차 형성적 순환	△ 목적: 학습 목적 글쓰기 수업 모형 타당화 △ 기간: 2016년 7월(2개교), 12월(2개교) (2주 간 총 6차시) △ 참여자: 남녀공학(4개교) 재학생 698명 △ 교수자: 협력학교 교사 △ 주요 결과: 형성적 순환의 종료	본 연구
이론과 실제의 일반화	모형 타당화	참여자의 산출물(작문 텍스트, 성찰일지)에 대해 질적 내용분석을 실시하고 그 결과를 계량화하여 구조방정식 모형에 적용하여 예측모형을 검증하였으며, 기존의 예측모형에 비해 더 높은 적합도를 보이는지 점검함.	

35) 강정찬·이상수(2011)는 '설계 기반 연구(design-based research, DBR)'라는 용어를 사용하고, 이를 형성 연구(formative research), 실행 연구(action research), 개발 연구(development research)와 구별하였다. 하지만 이들도 밝힌 바와 같이 설계 기반 연구, 형성 연구, 실행 연구, 개발 연구, 설계·개발 연구 등으로 지칭되는 일련의 연구 방법론의 유형은 ㈀ 수업과 관련된 이론, 모형, 프로그램을 개발하거나 개선하기 위한 실천적인 연구 방법으로서 ㈁ 교육과 관련된 연구를 설계 과학(design sciences)으로 접근하여 통제된 실험 상황보다 실제 교실 상황에서의 학습 현상에 대한 연구를 중시하며 ㈂ 형성적 평가(formative evaluation)를 통해 반복적, 순환적인 자료 수집과 분석이 이루어지고 ㈃ 양적, 질적 방법을 다양하게 통합 적용하여 실제적인 이론이나 실천의 개선을 목적으로 한다는 점에서 본질적으로는 그 뿌리를 공유하는 것으로 볼 수 있다.

이 연구에서 설계·개발 연구를 통해 수업을 구성할 때에는 이중의 목적을 고려하였다. 즉 중등 학습자를 대상으로 하는 학습 목적 글쓰기 교육 상황에서 실천적으로 활용될 수 있는 교수·학습 설계를 제공하는 것(프로그램 및 모형 개발)과 더불어 작문 교육 연구자들에게 실제성 있는 학습자 자료를 수집하기 위한 타당한 연구 방법론을 정당화하는 것(모형 타당화)도 설계·개발 연구 방법론을 적용함으로써 이 연구에서 획득하고자 하는 또 하나의 목적이다. 〈표 Ⅲ-1〉에서 학습 목적 글쓰기 수업의 초기 설계에 해당하는 1차 형성적 순환(예비 연구 1차)을 수정, 보완하여 2차 형성적 순환(예비 연구 2~3차)을 거친 것은 전자의 목적이 반영된 것이라면, 단일한 성별로 구성되어 있던 여학교, 남학교 대신 남녀공학 재학생을 대상으로 3차 형성적 순환(본 연구)을 거친 것은 후자의 목적이 반영된 것으로 볼 수 있다. 형성적 순환의 결과로 도출된 설계가 그 자체로 이론화된 결과에 상응하는 최종적인 교수·학습 모형으로 일반화되지 않은 것(Ⅴ장 3절)은, 이와 같은 이중의 목적을 반영하였기 때문이다.

그에 따라 학습 목적 글쓰기가 통용되는 일반적인 상황 맥락으로서 교수·학습을 염두에 두어 실제성이 담보된 학습자 자료를 수집하고 분석하려는 이 연구에서 수업의 원형(prototype)을 탐색할 때에는, 교사로서의 교수적 개입을 최소화하는 대신 학습 목적 글쓰기 수행의 세부 국면별로 개인의 비교수적 산출물(non-instruction products)이 충실히 생성되도록 촉진하는 데 우선적으로 주목하고자 하였다. 이는 이론적 담론에 기반을 두고 교수·학습을 설계할 때, 사전 처치가 최소화된 상태에서 이론적 사례(instance)로서 수업을 개발하고 형성적 평가를 통해 그 결과로부터 이론 개선을 위한 강점과 약점, 실천 방안 등을 도출하여 다음 주기의 형성적 순환에 반영해야 한다고 보는 설계·개발 연구의 기본 발상과도 맞닿아 있는 지점이다. 수업의 원형을 제외한 세부 요소의 설계/개발은 형성적 순환의 과정을 거치면서 수정과 보완의 절차를 거쳐 이루어졌다.

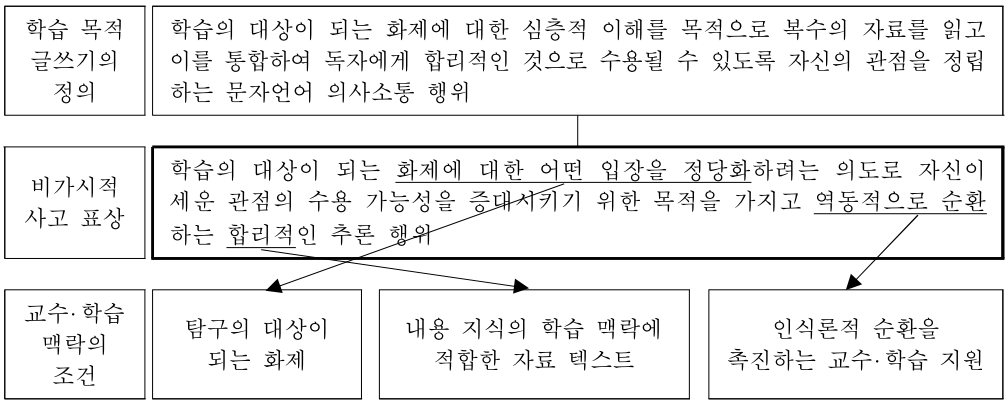
연구자는 이론적 재탐색을 위해 1차 예비 연구와 2차 예비 연구까지는 교수자로서 설계/개발된 수업 모형을 직접 실행하고 그 결과를 관찰한 반면, 3차 예비 연구와 본 연구를 진행할 때에는 참여자(중등 학습자)를 표집한 해당 학교에서 국어과 정규수업을 담당하는 협력교사의 도움을 받아 교수자로서의 역할은 맡지 않았다. 이는 ㈀ 연구자가 연구 참여자의 이중적 역할(researcher-participants dual roles)을 맡을 때 발생할 수 있는 오해의 소지를 피하고, ㈁ 교실별로 상이한 환경과 교수·학습 맥락에 따른 영향을 고려해야 한다고 지적한 선행 담론의 논의에 기반한 것이다(Richey & Klein, 2007).

이하에서는 먼저 예측모형 구축을 위한 수업 프로그램의 맥락이 갖추어야 할 요건을 이론적으로 탐색한 다음(1절), 변인 측정을 위해 수집된 학습자 자료들이 어떤 형성적 순환을 거쳐 설계된 수업 프로그램 위에 산출되었는지 제시하고자 한다(2절).

1. 수업 프로그램의 맥락 형성

'논증적 스키마'와 '인식론적 순환'의 발상을 횡적, 종적으로 포함하는 귀추적 사고의 관점으로부터 담화 행위에 기반한 학습의 속성을 규정하면, 학습 목적 글쓰기는 가시적으로 '다양한 출처로부터 획득한 자료의 정보들을 변형, 통합하여 한 편의 글을 작성하는 문식 행위'이면서 동시에 비가시적으로는 '학습의 대상이 되는 화제에 대한 어떤 입장을 정당화하려는 의도로 자신이 세운 관점의 수용 가능성을 증대시키기 위한 목적을 가지고 역동적으로 순환하는 합리적인 추론 행위'로 볼 수 있다.[36] 학습 목적 글쓰기를 다룬 기존의 선행 담론들이 대부분 전자의 규정에 따라 다문서 읽기와 담화 종합의 문식 수행 과정을 밝히는 데 주력해 왔다면, 가시적인 문식 행위와 비가시적인 사고 표상을 연결하는 운용 기제로서 귀추적 사고에 주목한 이 연구에서는 후자의 규정에 방점을 두어 수업 프로그램의 맥락 형성을 위한 조건을 탐색하고자 한다.

귀추적 사고의 관점에 기반하여 가시적으로 확인되는 문식 행위 이면의 사고 표상에 주목한 후자의 규정에 따라 학습 목적 글쓰기 예측모형 구축을 위한 수업 프로그램의 교수·학습 맥락 조건을 세분하면, [그림 Ⅲ-1]과 같이 도식화할 수 있다.



[그림 Ⅲ-1] 수업 프로그램의 맥락 형성을 위한 조건

36) 비가시적 사고 표상에 주목한 후자의 규정은 '논증(argumentation)'을 가리켜 "합리적 판단에 앞서 어떤 입장을 정당화하려는 의도로 일련의 명제를 통해 자신이 세운 관점의 수용 가능성을 증대시키는 것을 목적으로 하는 언어적, 사회적 추론 행위"라 규정한 반 에머렌(van Eemeren et al., 1996)의 정의를 기반으로 하되, 학습 상황의 맥락('학습의 대상이 되는 화제에 대한')과 인식론적 순환의 발상('역동적으로 순환하는')을 덧씌워 부분적으로 수정을 가한 것이다.

1) 탐구(inquiry)의 대상이 되는 화제

학습 목적 글쓰기 수행이 학습의 대상이 되는 화제에 대한 입장을 정당화하려는 의도로 이루어진다는 점은 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 수업 프로그램이 탐구의 대상이 되는 화제를 바탕으로 설계되어야 함을 시사한다. 이때의 '탐구의 대상'이라는 개념은 개인의 이성적 판단과 과학적 탐구에 의해 변화될 수 있는 잠정적이고 가변적인 속성을 지칭하는 용어이다. 이는 학습 목적 글쓰기가 본질적으로 담화 행위나 논증 행위가 개인의 지식 구성에 미치는 영향력이 유효하다는 점을 전제로 성립하는 교육용 장르라는 점에 기인한다. 맥락을 초월하여 절대적으로 옳거나 개인으로 하여금 무조건 받아들이도록 하는 지식의 영역을 대상으로 삼는 것이 아니라, 논쟁을 통해 또는 상황과 관점에 따라 그 적절성에 대한 판단이 달라질 수 있는 지식의 영역을 대상으로 삼아야 하는 것이다.

귀추적 사고의 관점에서 논증적 스키마가 인지적 운용의 주요한 한 축을 담당하는 학습 목적 글쓰기 수행에서는 독점적으로 존재하는 절대적 권위를 상정하지 않는다. 실제로 복수의 자료에 대한 인지적 반응을 통해 심층적 이해에 도달하고자 하는 다문서 기반 학습 상황에서 학습자들은 소수의 자료나 출처에 편중된 주의를 보이는 대신 학습의 범위에 해당하는 모든 자료에 비교적 일관된 중요도를 유지하며 탐색적인 태도를 보이곤 하였다(장성민, 2016ㅁ). 이는 내용 지식의 학습을 목적으로 하지 않는 일반적인 자료 통합적 글쓰기 상황에서 참여자가 접근성, 활용도, 시간적 효율성 등을 고려해 주어진 자료 가운데 한두 개의 자료나 출처에 절대적으로 의존하는 것으로 나타난 일련의 선행 연구(Britt et al., 2004; Bronstein, 2010)에서와 대비되는 결과이다. 그러한 차이가 발생한 것은 학습 목적 글쓰기 장르가 어느 특정한 출처의 자료에 절대적인 권위를 부여하는 대신 개인으로 하여금 상이한 관점으로부터 발생하는 모순된 지점을 찾아 그에 대한 면밀한 탐색을 통해 자신의 관점을 정립하고, 다시 이를 바탕으로 각각의 자료를 수사적으로 통합할 것을 요구하기 때문인 것으로 해석된다. 일반적인 자료 통합적 글쓰기 상황에서 자료 검색과 아이디어 생성에 높은 인지적 부담을 요구하였다면, 학습 목적 글쓰기 상황에서는 생성된 아이디어를 구조화하는 조직과 표현의 중요성이 상대적으로 더 부각된다.

학습 목적 글쓰기 교육을 위한 수업 프로그램이 탐구의 대상이 되는 화제를 바탕으로 설계되어야 한다는 점은, 학습자에게 기초적인 사전지식을 갖추었을 것으로 기대되는 영역의 화제여야 함을 함의하는 것이기도 하다. 개연성을 갖춘 최선의 설명을 산출하기 위한 개인의 합리적 작업은 기존에 잠정적으로 가지고 있던 내적인 인식론적 범주를 전제로 성립하는 것이기 때문이다(Velázquez-Quesada et al., 2013). 만약 사전지식의 부족으로 말미암아 최소한의 유의미한 인식론적 범주도 생성해 내지 못한다면 학습을 위한 귀추적

사고의 과정은 촉발되기 어려우며, 이 경우 개인은 화제에 대한 탐구 대신 최초의 잠정적인 인식론적 범주를 마련하기 위한 지식 습득의 과정부터 거쳐야 한다(Moos & Azevedo, 2008). 하지만 그러한 지식 습득의 과정은 내용 지식의 양적 수준을 늘리는 데에는 기여할 수 있을지 몰라도 질적 수준을 향상시켜 심층적 이해에 도달하는 데에는 거의 기여하지 못하는 것으로 알려져 있다. 이는 다문서 문식 전략의 유형과 학습 수준의 관계에 주목한 선행 연구를 통해서도 확인된다. 이에 따르면 텍스트 표면에서 새로운 정보를 습득하는 데 주로 활용되는 축적(accumulation) 전략의 사용은 학습에 부적 효과를 미친 반면, 텍스트 심층에서 필자로서의 유의미한 표상을 구축하는 데 활용되는 텍스트 간 정교화(cross-text elaboration) 전략의 사용은 학습에 정적 효과를 미치고 있었다(Bråten & Strømsø, 2011).

이상의 논의를 정리하면, 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 수업 프로그램에서 잘 선정된 화제란 ① 논쟁의 여지가 존재하는 어떤 상황이나 화제에 대해 개인이 어느 쪽의 관점을 취하더라도 합당한 논거를 통해 정당화될 수 있는 화제이면서 동시에 ② 학습자가 기초적인 사전지식을 갖추었을 것으로 기대되어 최소한의 잠정적인 인식론적 범주를 생성할 수 있는 화제를 가리키는 것으로 규정할 수 있다. 학습 목적 글쓰기는 본질적으로 개인의 이성적 판단과 과학적 탐구를 염두에 두고 설정된 장르이기 때문에 '잘못된 관점'이 아닌 '다른 관점'의 존재를 긍정하며, 개인이 세운 잠정적인 인식론적 범주(가정)를 바탕으로 외부 자료(증거)와의 조회를 통해 개연성을 갖춘 최선의 설명을 도출하기 위한 귀추적 사고의 과정을 거침으로써 유의미한 학습을 성취하는 것으로 보기 때문이다. 실제로 현실에 존재하는 대부분의 상황이나 현상들이 이분법적으로 귀결되기 어려운 복잡하고 미묘한 관계로 얽혀 있다는 점을 염두에 둘 때, 그러한 규정은 지식의 실제성을 확보하는 데에도 기여할 수 있다.

이러한 조건을 염두에 둘 때, 중등 학습자를 대상으로 '명사의 개념'이나 '미적분의 원리', '만유인력의 법칙' 등의 화제를 선정하는 것은 위의 ①, ②에 위배되는 부적절한 사례로 볼 수 있다. 대학에서 형태론이나 수치해석학, 물리학을 전공하는 고등 학습자를 대상으로 하는 경우라면 몰라도, 중등 학습자에게 그러한 화제에 대한 지식은 이성적 판단과 과학적 탐구의 전제로서 선결 동의(preestablished agreement)를 얻어야 하는 사실적 지식으로 받아들여지는 경우가 대부분이기 때문이다. 학습 목적 글쓰기를 다룬 대부분의 담론에서 탐구의 대상이 되는 화제를 지칭하는 용어로 '개념(concept)', '원리/법칙(principle)', '사실(fact)' 대신 '상황(situation)', '현상(phenomenon)' 등을 사용한 것도 바로 그러한 이유에서이다. 특정 상황이나 현상에 대한 관점과 해석의 차이가 두드러지는 역사교육, 과학교육 분야에서 학습 목적 글쓰기 담론이 집중적으로 생산되었다는 점 또한 탐구의 대상이 되는 화제의 요건을 뒷받침한다.

2) 내용 지식의 학습 맥락에 적합한 자료 텍스트

학습 목적 글쓰기 수행이 궁극적으로 합리성을 지향한다는 점은 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 수업 프로그램에서 내용 지식의 학습 맥락에 적합한 자료 텍스트를 활용해야 함을 시사한다. 내용 지식의 학습을 목적으로 하는 학습자의 문식 활동을 설계하는 교수·학습 상황에서는 대체로 학습의 대상이 되는 내용 지식과 관련된 일련의 자료나 정보를 직·간접적으로 제공한 상태에서 이루어지는 경우가 많다. 개인은 주어진 자료에 대한 이해와 탐색을 통해 학습 공동체 구성원으로서 다른 필자들이 기존에 지식 명제를 어떻게 구성하여 왔는지 파악한 다음, 그들이 제시한 가정의 적절성에 주목하거나 자신과 상이한 관점을 보이는 지점을 찾아 비판하기도 하고 이와 반대로 자신의 기존 가정에 변화를 주어 새로운 입장을 구축하기도 한다.

합리성(rationality)은 '논증 의사소통'이라는 담화적 실천이 기본적으로 추구하는 지향점이면서 동시에 사유를 통해 구성되는 지식의 규준을 지칭하는 용어로 사용되어 왔다(민병곤, 2004). 담화 행위에 기반한 학습의 결과에 대한 평가가 (ㄱ) 필자로서의 관점 도출, 자료의 수사적 통합, 대안적 관점의 고려 등 글쓰기 상황에서의 자기 조절적 처리의 수준에 대한 미시적 판단 외에 (ㄴ) 소통 맥락의 제약에 반응하는 개인의 인지적, 사회적, 언어적 처리 방식이 학습 공동체의 담화 관습에 부합하는가에 대한 거시적 판단을 통해 이루어진다는 점을 고려한다면, 학습 목적 글쓰기 교육을 설계하는 데 있어 우선적으로 해결되어야 할 사항은 무엇보다 학습 맥락에 적합한(disciplinary-appropriate) 환경을 조성하는 데 있을 것이다. 이 연구에서 실재 독자와 보편 독자를 포괄하는 의미로 '독자'라는 어휘를 사용하여 "독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있도록"이라는 문구를 학습 목적 글쓰기의 정의항에 포함시킨 것도 (ㄱ)과 (ㄴ)을 두루 충족시키려는 의도에 기인한 것이다.

자료 텍스트의 유형과 출처를 결정하는 것은 학습 목적 글쓰기 담론에서 내용 지식의 학습 맥락에 적합한 문식 환경을 조성하기 위해 필수적으로 고려되어야 하는 사항이라 할 수 있다. 학습 목적 글쓰기 수행을 평가하는 대표적인 실현태로서 대입 논술고사에서 인문사회계열과 자연계열 학습자를 대상으로 하였을 때의 자료 텍스트 유형이 완전히 다른 형태를 보이는 점이나 최근 공교육 정상화를 목적으로 대입 논술고사에 활용되는 자료 텍스트의 출처를 고등학교 교과서로 제한한 것은 이를 고려한 단적인 예이다. 학습 목적 글쓰기 상황에서의 자료 텍스트는 비단 학습의 대상이 되는 내용 지식의 정보를 제공하는 데 머물지 않고, 개인의 학습 결과물(작문 텍스트)에 직접 통합되어야 하는 재료라는 점에서 내용 지식의 학습 맥락을 구축하는 데 특히 더 중요한 비중을 차지한다. 내용 영역 문식성에 대한 인식이 국가 수준의 초·중등 국어과 교육과정에 명시적으로 반영

되어 있는 미국의 경우에는, 교과 영역을 '역사/사회 교과'와 '과학/기술 교과'로 나눔으로써 학습자에게 교과군에 따라 상이한 학습 맥락이 존재함을 주지시키고 학습 목적 글쓰기의 교육 내용을 서로 달리 구체화하기도 하였다.

학습 목적 글쓰기 교육에 활용되는 자료 텍스트가 갖추어야 할 핵심적인 기본 가정은 바로 상이한 층위로 연결된 복수의 자료여야 한다는 점이다. 미국의 국가 수준 교육과정 가운데 우리의 인문사회계열에 해당하는 역사/사회 교과의 문식성 영역에서는 학년군에 관계없이 1차 자료(primary sources)와 2차 자료(secondary sources)를 구분하여 활용하는 것에 대한 내용 요소를 반복적으로 제시함으로써 그 중요성을 뒷받침한다. 학습 목적 글쓰기 상황에서 상이한 층위의 정보 가운데 필자가 어떤 층위의 자료를 주로 활용하는가에 대해서는 연구자마다 부분적으로 이견이 존재하지만, 대체로는 1차 자료의 정보가 '실증 정보(present data)'로서 가시적으로 확인되는 글쓰기 결과물에 명시적으로 통합되는 반면 2차 자료의 정보는 '해석 정보(interpret data)'로서 가시적으로 확인되지는 않지만 1차 자료의 정보를 선별하는 필자의 인지적 과정에 주요하게 기여하는 것으로 알려져 있다(장성민, 2017ㄴ; Perfetti et al., 1995). 학습 목적 글쓰기 장르는 독점적으로 존재하는 지식의 절대적 권위를 상정하지 않는다는 점에서, 자료의 복수성에 대한 가정을 충족하지 못한다면 이를 학습 목적 글쓰기를 수행한 것으로 보기 어렵다.

학습 목적 글쓰기 교육을 위한 수업 프로그램의 설계에서 내용 지식의 학습 맥락에 적합한 자료의 속성을 판단하는 것은 글쓰기 환경이나 교수·학습 맥락을 어떻게 규정하고 고려하는가에 따라 달라질 수 있으나, 일반적으로는 개인의 의식적 주의를 촉진함으로써 심층적 이해에 기여할 수 있는 텍스트가 학습 맥락에 적합한 자료로 통용되어 왔다. 이는 다음과 같이 두 가지 조건을 충족해야 한다.

개인의 의식적 주의를 촉진할 수 있는 학습 자료의 첫 번째 조건은 신뢰성과 객관성을 확보한 출처의 텍스트여야 한다는 점이다. 선행 연구에서는 담화 행위를 수행하는 개인이 출처 정보의 위치(location), 접근성(availability), 완결성(completeness), 현저함(salience), 명시성(explicitness), 의미적 풍부함(semantic richness), 개념적·어휘적 연관성(conceptual & lexical overlap) 등을 종합적으로 고려함으로써 자료의 신뢰성과 객관성을 판단하는 것으로 밝혀 왔다(Britt & Rouet, 2012). 일반적으로는 1차 자료가 2차 자료에 비해 출처 정보에 대한 의식적인 주의를 더 왕성하게 촉진하며, 상대적으로 더 높은 수준의 신뢰성과 객관성을 지닌 것으로 알려져 있다.

하지만 전문화된 내용 영역에서 도전적인 학문적 탐구가 이루어지는 성인 학습자(대학생)나 전문가(학자)와 달리, 중등 학습자의 경우에는 1차 자료에 대한 접근이 상대적으로 제한되는 경우가 많다. 대신 중등 학습자에게는 상이한 관점에 대한 논쟁이 저자의

해석을 거쳐 일목요연하게 정리되고, 각각의 정보가 이해하기 쉽게 가공되어 전달되는 2차 자료를 활용하는 비중이 높게 나타나곤 한다. 교과서, 학습용 해설서, 대중 교양서, 인터넷에서 검색 가능한 온라인 자료 등 청소년이 손쉽게 접할 수 있는 대부분의 자료원은 주로 2차 자료에 해당한다. 2차 자료는 그 신뢰성과 객관성이 1차 자료를 선별하고 통합하는 저자의 공신력에 주요하게 의존하여 성립된다는 점에서, "부정확성(inaccuracy)"(조병영·김종윤, 2015)을 해결하기 위한 출처 평가(source evaluation)의 절차를 한 수준 더 거쳐야 하는 인지적 부담이 존재한다. 특히 편향된 관점을 포함하거나 신뢰할 수 없는 경로를 통해 유통된 정보가 다수 포함될 수 있는 출처의 자료로부터 정보를 선별할 때에는, 학습 목적 글쓰기 수행에 본질적으로 내포되어 있는 정보 처리와 자기 조절적 처리의 부담 외에 '정보 관리'의 부담이 추가로 더 가중될 수도 있다.

개인의 의식적 주의를 촉진할 수 있는 학습 자료의 두 번째 조건은 정보 처리에 소모되는 작업기억의 양이 적절한 수준이어야 한다는 점이다. 이는 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자에게 요구되는 인지적 운용의 범위가 정보 처리와 자기 조절적 처리의 길항 관계 속에서 이루어진다는 점(Moos & Azevedo, 2008)으로부터 도출되는 과제 특수적 맥락의 제약으로 볼 수 있다. 내용 지식의 심층적 이해를 지향하는 귀추적 사고의 과정은 지식 확증 및 정교화 과정을 거쳐 지속적으로 주의를 기울여야 하는 능동적 과정이라는 점에서 주어진 틀에 따라 기계적으로 표상의 흐름을 따라가는 습관적 행동과는 다르다. 따라서 예측모형을 구축하여 담화 행위에 기반한 학습의 세부 국면에 주목하고자 하는 이 연구의 문제의식을 뒷받침하기 위해서는, 정보 처리에 소모되는 작업기억의 양을 최소화하는 대신 자기 조절적 처리에 필요한 작업기억의 양을 충분히 확보할 수 있는 일련의 교수·학습 지원을 반드시 수업 프로그램에 반영할 필요가 있다. 여기에는 배경지식의 활성화, 메모하기 전략의 활용 등을 통해 정보 처리에 수반되는 작업기억의 양을 개별적으로 줄여 나가도록 하는 것도 하나의 방법이 될 수 있으나, 무엇보다 학습 자료 가운데 연관성이 현저히 떨어지거나 불필요한 정보(distractors)의 비중이 높은 텍스트를 배제함으로써 문제의 소지를 줄이기 위한 시도가 선행되어야 한다. 반면 개념적·어휘적 연관성이 높은 자료는 필자의 자료 통합 활동을 촉진시키며, 특히 사전지식 수준이 낮고 작업기억 용량이 부족한 개인의 학습에 유의미하게 기여하는 것으로 밝혀지기도 하였다(Kim & Millis, 2006; Kurby et al., 2005).

이상의 논의를 정리하면, 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 수업 프로그램에서 학습 맥락에 적합한 자료 텍스트를 제공한다는 것은 ① 신뢰롭고 객관적인 출처의 자료를 선택하고, ② 정보 처리에 소요되는 작업기억의 양이 적정한 수준인 자료를 선택하는 것으로 규정할 수 있다. 최근에는 손글씨 대신 워드프로세서와 같은 디지털 기기를 활용하거나 학습

결과물(작문 텍스트)을 구성할 때 시각 자료를 함께 편집하여 글쓰기에 활용하는 경우도 많아, 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 실제성 있는 자료의 출처로 온라인 자료가 부각되는 추세이다. 하지만 온라인 자료가 문식 환경의 실제성과 1차 자료에 대한 중등 학습자의 접근 가능성을 높인다는 점에 있어서는 긍정적이면서도 한편으로 신뢰롭고 객관적인 출처의 자료인가, 정보 처리에 소요되는 작업기억의 양이 적정한 수준의 자료인가에 대해서는 쉽게 답변하기 어렵다. 온라인 환경에서 접한 자료 가운데에는 신뢰성과 공정성 측면에서 학습에 활용하기에 적절하지 않은 경우가 많을뿐더러 불필요하거나 부정확한 정보를 선별해야 하는 '정보 관리'의 인지적 수고로움도 무시할 수 없는 수준이기 때문이다.

반면 메타 텍스트, 직접적 자료 텍스트, 간접적 자료 텍스트, 활동 텍스트 등 상이한 층위의 텍스트들로 구성된 일종의 모음집으로서 내용 교과의 교과서를 담화 행위에 기반한 학습의 대안적 자료로 활용하는 것을 뒷받침하는 일련의 논의도 발견된다(서혁·류수경, 2014; 이성영, 2006; Bråten et al., 2011; Paxton, 2002; Rouet et al., 1996, 1997). 내용 교과의 교과서는 교수·학습을 염두에 두고 교과 학습에 적합한 연관성 높은 자료들로 구성되어 있으며, 대체로 높은 수준의 공신력과 권위를 갖추고 있다는 점에서 정보 관리에 소요되는 작업기억 용량이 별도로 요구되지 않는다는 장점이 있다. 또한 내용 지식에 대한 다양한 관점의 자료를 상이한 층위에서 두루 포함하고 있어 학습 목적 글쓰기 교육에 활용되는 자료 텍스트가 갖추어야 할 기본 가정도 충족하고 있다.[37]

이 연구는 온라인 환경에서의 학습 목적 글쓰기 수행을 살펴보는 것 또한 후속 연구를 통해 반드시 밝혀야 할 또 하나의 중요한 연구 주제라는 점에 대해 그 가치를 인정하면서도, 학습 목적 글쓰기를 수행하는 중등 학습자의 자료 통합 활동을 일반적으로 설명할 수 있는 예측모형을 구축하기 위한 수업 프로그램을 설계할 때에는 내용 지식의 학습 맥락에서 보다 보편적으로 통용될 수 있는 자료 텍스트를 학습 자료로 활용할 필요가 있다고 판단하였다. 온라인 환경의 특수성으로부터 기인하는 학습 전략의 격차보다도 문식

37) 내용 교과의 교과서에 포함된 자료 가운데에는 교과서 저자의 명시적인 목소리로 지식 명제(knowledge claims)를 직접 진술하는 경우가 있는가 하면 실험 결과, 설문조사, 일화, 권위자의 발언, 기사문 등 내용 지식을 명시적으로 서술하지는 않지만 이를 뒷받침하는 가치 있는 정보들을 실증적으로 제시하는 경우도 있다. 물론 엄밀한 의미에서 동일한 소단원 내의 자료들을 낱낱의 독립된 자료로 인정하기 어렵다는 비판적인 견해도 존재할 수 있지만, 소단원 전체가 대체로 특정한 하나의 성취기준을 구현하고 학습의 대상이 되는 어떤 화제를 다루고 있다는 점에 있어서는 공통적이면서도 그 안에 포함된 자료들 각각은 소제목, 도입글, 정리글, 날개, 참고자료 등으로 구분되어 자족성을 지닌다는 점에서 이들을 별개의 텍스트로 규정하는 것에는 특별한 문제가 발생하지 않는다. 교과서에 포함된 1차 자료마다 출처 정보를 함께 제공하고 있다는 점은 교과서에 포함된 자료들의 개별성과 자족성을 뒷받침하기에 충분하다. 실제로 내용 지식의 교과서를 활용해 학습을 수행하는 개인이 1차 자료의 출처를 평가할 때에는, 해당 자료가 교과서 저자로부터 선택받아 교과서의 일부로 포함되었다는 사실을 인지하는 것 대신 원 출처의 저자가 누구이고, 언제 출판된 것이며, 어디에서 출판된 자료인지(예 언론사) 등을 살피는 것으로부터 출발한다.

능력과 학습 능력의 부족으로 말미암아 발생하는 보다 근원적인 문제들을 살펴보는 것이 이 연구의 문제의식을 해결하는 데 보다 부합하다고 생각하였기 때문이다.[38] 온라인 환경에서의 높은 자료 접근성은 역설적으로 개인이 여러 자료를 손쉽게 옮겨 다니며 학습과는 괴리되는 '가벼운' 읽기에 머무를 가능성이 높다는 점을 방증하는 것이기도 하다. 이 연구는 '학습자에게 접근성이 높고, 흥미로우며, 실제성을 갖는 자료 매체의 유형이 무엇인가'에 대한 자료 중심의 고민 대신 '중등 학습자로 하여금 담화 행위에 기반하여 학습을 수행하도록 하는 교육적 의도가 무엇이며, 학습자에게 불필요한 인지적 부담을 주지 않으면서도 과제 본래의 취지를 충실히 반영하는 데 기여할 수 있는 자료의 유형이 무엇인가'에 대한 학습자 중심의 목표 지향적 고민에 천착하여 예측모형을 구축하기 위한 수업 프로그램을 설계하고자 하였다.

3) 인식론적 순환을 촉진하는 교수·학습 지원

학습 목적 글쓰기 수행이 자신이 세운 관점의 수용 가능성을 증대시키기 위한 목적으로 이루어지는 역동적 과정이라는 점은 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 수업 프로그램에서 인식론적 순환을 촉진하는 교수·학습 지원이 다양하게 적용되어야 함을 시사한다. 학습 목적 글쓰기 수행에 반영되는 귀추적 사고의 인식론적 순환은 글쓰기 전반에 걸쳐 실현되는 것이지만, '점검하기'에 상응하는 예측변인("학습 결과물의 점검")을 설정하고 이를 타당하게 측정하여 다른 변인들과의 구조적 영향 관계에 주목하고자 한 이 연구에서는 예측모형 구축을 위한 수업 프로그램을 설계할 때 인식론적 순환의 표상이 현저하게 두드러지는 지점을 분절하여 가시적으로 명료하게 살펴볼 필요가 있다고 판단하였다.

그러한 생각은 글쓰기 수행의 전 과정에 걸쳐 새로운 표상들을 손쉽게 생성하고 반영할 수 있는 문식 환경을 조성함으로써 인식론적 순환을 추동하는 외적 동기를 지속적으로 유지하도록 도와야 한다는 문제의식으로 구체화되었다. 근본적으로는 귀추적 사고의 인식론적 순환을 추동하는 동기가 '탐구의 즐거움과 가치', '탐구 의지' 등과 같은 내적 동기를 우선하는 형태로 상정되어야 하겠으나, 이는 학습의 대상이 되는 내용 영역에 대한 인지적 필요(need for cognition)나 관심(interest)에 좌우되곤 하여 국어과 교육을 통해

38) 예컨대 높은 수준의 문식 능력과 학습 능력을 갖춘 학습자의 경우에는, 일반적으로 보기에 주제와의 관련성이 낮거나 유용해 보이지 않는 자료라 하더라도 이를 담화 행위에 어떻게 활용할 수 있을지 지속적으로 고민함으로써 궁극적으로는 유의미한 학습에 도달하는 것으로 확인되었다(Hoffman et al., 2003). 반면 다층적 추론(multi-layered inferences) 능력이 결여된 학습자의 경우에는 아무리 많은 자료 검색 절차가 반복되더라도 그것이 유의미한 학습으로 이어지지 못했다(Coiro & Dobler, 2007).

변화될 수 있는 지점이 아닐뿐더러 학습 목적 글쓰기를 수행하는 모든 중등 학습자에게 전문가(학자)의 학술적 문식 활동에서와 동일한 수준의 내적 동기를 요구하는 것도 현실적으로 불가능하다. 반면 언어교육 담론의 선행 연구들에서는 학습자가 자신의 수행이 만족스럽지 않다고 스스로 인식하면서도 인지적, 신체적 수고로움(effortfulness)에 대한 부담으로 말미암아 새로운 표상을 더 이상 발전시키지 않은 채 초고 수준에서 글쓰기를 마무리하려는 경우가 적지 않게 발견되어, 고쳐쓰기가 손쉽게 이루어질 수 있는 환경을 제공하는 것만으로도 소기의 효과를 거둘 수 있을 것으로 기대된다.

학습 목적 글쓰기 상황에서 점검하기의 표상이 영향을 미치는 문식 활동의 범위는 일반적인 글쓰기 상황에서와 다르다. 글쓰기가 본질적으로 회귀적(recursive)인 인지 과정을 거친다는 점을 염두에 두더라도, 학습을 목적으로 하지 않는 일반적인 글쓰기 상황에서 가시적인 결과물로의 표현은 대체로 개인이 머릿속에서 잠정적으로 구성한 의미를 일관성 있게 그대로 보여주는가에 초점을 두고 이루어지는 경우가 많다. 하지만 담화 행위를 통해 내용 지식의 심층적 이해에 도달하고자 할 때에는, 내용적 문제와 수사적 문제에 관여하는 지식의 유형이 다양하기 때문에 이 가운데 어느 하나라도 변화하게 되면 가정과 증거로부터 도출되는 설명의 개연성은 흔들리게 되고, 후속적으로 이어지는 담화 행위의 수행 또한 연이어 변화의 과정을 거친다.

이에 따라 일반적인 글쓰기 상황에서의 점검하기가 대부분 교정하기(correction, editing) 수준에 머무는 국지적인 고쳐쓰기로 이어지는 것과 달리, 내용 지식의 심층적 이해를 목적으로 수행되는 학습 목적 글쓰기 상황에서의 점검하기는 수정하기(revision, rewriting) 수준에 해당하는 보다 역동적인 고쳐쓰기로 이어지게 된다.[39] 학습 목적 글쓰기 상황에서의 점검하기는 학습 공동체의 담화 관습에 비추어 과제의 요구를 재인식하는 것을 비롯하여 학습 자료를 수사적으로 선택하고, 이를 토대로 학습 결과물(텍스트)을 재구성하는 표현 행위에 이르기까지 글쓰기 수행 전반에 걸쳐 광범위한 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 따라서 학습 목적 글쓰기 장르에서의 세부 절차들을 각각의 변인으로 삼고 '계획하기'에 상응하는 "학습 과제의 요구 인식"을 최초 과제 표상에 국한된 논의로 제한하여 변인 간 영향 관계를 구조적으로 살펴본다면, '점검하기'에 상응하는 "학습 결과물의 점검"은 맨 마지막이 아닌 비교적 앞의 경로에 반영될 가능성이 높다.

---

39) '수정하기'와 '교정하기'의 구분은 이재승(1998)과 김혜연(2014)의 논의를 따랐다. 이재승(1998)은 작문 전체 과정에서 고치는 행위를 '수정하기(고치기)'로 지칭한 반면 초고를 쓴 후 이루어지는 편집 행위에 대해서는 '교정하기(다듬기)'라는 용어를 사용하여 두 개념을 구별하였다. 온라인 글쓰기 환경을 대상으로 삼은 김혜연(2014)에서는 오탈자의 정정만 있으며 내용이나 표현상의 수정이 거의 이루어지지 않는 경우를 앞의 두 개념과 구별하여 '정정하기'라는 용어로 개념화하기도 하였다.

이 연구는 예측모형 구축을 위한 수업 프로그램을 구성할 때 학습 목적 글쓰기 수행의 단계를 초고, 수정고, 최종고 등으로 나누고 일정한 시간적 간격을 두어 점진적으로 글쓰기를 진행하도록 설계함으로써 글쓰기 수행 중 추가로 생성되는 새로운 표상으로부터 고쳐쓰기가 이루어질 때 발견되는 점검하기의 표상을 포착하고자 하였다. 일정한 시간적 간격을 두고 이전의 잠정적인 학습 결과물을 지속적으로 수정하도록 수업 프로그램을 설계한 것은 학습자로 하여금 단번에 완성된 최종 결과물을 산출해야 하는 심리적 부담을 줄이도록 도울 수 있으며, 새로운 인식론적 주기를 거치도록 명시적으로 안내함으로써 심층적 이해에 도달하기 위한 인식론적 순환의 과정을 촉진할 수 있다는 장점이 있다. 특히 전문가(학자)에 비해 내용 영역의 개념 구조에 대한 이해가 부족한 중등 학습자를 대상으로 교수·학습을 투입할 때에는 이러한 순환의 과정을 거침으로써 스스로의 지식과 앎에 대한 인식론적 한계가 존재할 수 있음을 깨닫고, 내용 차원의 표상을 포함하여 기존의 학습 결과물에 대해 재개념화(reconceptualizing)하도록 유도하는 계기를 마련할 수 있다. 이는 예측모형 구축을 위한 수업 프로그램의 설계에 담화 행위에 기반한 학습이 전제하고 있는 지식 구성의 유연성과 비확정성의 발상을 두드러지게 반영하는 것이기도 하다.

특히 가시적으로 확인될 수 있는 잠정적인 학습 결과물(작문 텍스트)의 산출은 짝 활동, 소집단 활동, 학급 전체 활동, 온라인 활동 등 학습 환경과의 상호작용을 촉진하는 일련의 교수·학습 활동과 결합함으로써 글쓰기 수행에 실질적으로 도움이 되는 점검하기의 시사점을 도출하는 데 기여할 수 있다는 장점이 있다. 가시적 결과물 수준의 인식론적 순환이 배제된 상태에서 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 수업 프로그램의 전형적인 맥락으로 일회적 문식 수행을 상정하는 것은, 담화 행위에 기반한 학습 자체가 익숙지 않아 학습 공동체의 담화 관습에 대한 이해가 부족했던 개인의 발전 가능성을 간과할 우려가 있다. 예컨대 학습 공동체의 담화 관습에 대한 이해가 부족했던 학습자의 경우 최초의 수행에서는 학습 과제의 요구에 대한 자의적 해석이나 피상적 수행으로 말미암아 내용 지식의 심층적 이해와는 거리가 먼 결과물을 산출할 가능성이 높지만, 일정한 시간적 간격을 포함하여 잠정적인 학습 결과물에 대한 점검과 수정을 지속적으로 거치면서 최소한의 담화 관습을 습득하고 학습 환경과의 상호작용으로부터 도출된 명시적, 암묵적 피드백을 반영하여 최초의 수행을 개선해 나간다면 이들의 학습 결과물 또한 우수한 수준으로 변화될 수 있다. 가령 학습 목적 글쓰기 장르가 '학습의 대상이 되는 화제에 대한 필자로서의 관점을 정립하고 이를 정당화하는 의사소통 행위'라는 점에 대해서만 인지하더라도 개인의 학습 결과물은 '메모/요약(note/summary)'과 같이 최소한의 담화 관습을 갖추지 못한 상태에서 벗어날 가능성이 높다.[40]

한편 일정한 시간적 간격을 두고 글쓰기가 이루어지는 사이사이마다에는 동료 지도(peer tutoring)를 목적으로 하는 글쓰기 워크숍을 포함하였으며, 학습 목적 글쓰기를 수행하는 문식 활동의 세부 국면마다 스스로의 자기 조절적 표상에 대한 의미 있는 기록을 성찰일지(reflective journal)에 남기도록 하였다. 이 두 가지 교수·학습 지원은 귀추적 사고와 인식론적 뿌리를 공유하는 두 가지 사고 유형으로서 비판적 사고, 반성적(성찰적) 사고에 주목함으로써 그 의미를 찾을 수 있다.[41] 가시적으로 산출된 잠정적 결과물에 대해 학습자 간 동료 지도를 장려하는 것은 인식론적 순환을 촉발하는 새로운 표상들을 혼자의 힘만으로 생성해 내어야 하는 인지적 부담을 줄이는 데 기여할 수 있으며, 학습의 대상이 되는 내용 지식의 체계와 학습 공동체의 담화 관습에 대한 이해를 증진시킴으로써 가정과 증거로부터 최선의 설명이 도출되는 추론 메커니즘의 개연성에 대한 점검을 촉진시킬 수 있다는 장점을 내포한다. 반면 '글쓰기에 대한 글쓰기(writing about writing, WAW)'의 변형된 실현태로서 가시적인 문식 행위와 비가시적인 사고 표상을 연결하는 교육용 쓰기 과제를 적용하는 것은 외현화된 기록을 통해 작업기억의 부담을 덜어내고 새로운 표상과의 가시적인 조회를 촉진하며, 완결된 학습 결과물(작문 텍스트)로 미처 포착되기 어려운 학습의 자기 조절 표상에 대한 추적이 가능하다는 장점이 존재한다. 동료 지도의 글쓰기 워크숍은 개인으로 하여금 기존에 세운 표상의 문제점을 인식하고 이와 변별되는 새로운 표상을 생성하도록 추동한다는 점에서 비판적 사고와 연결되며, 성찰일지 기록을 남기는 것은 학습의 주체로서 스스로가 어떤 인지적 과정을 거치고 있고

40) 플라워(Flower, 1987)는 자료 통합적 글쓰기의 과제 표상 항목을 "주요 정보원", "텍스트의 형식과 속성", "글쓰기를 위한 조직 계획", "전략", "기타 목표"의 다섯 가지로 제시한 바 있는데, 이 가운데 "텍스트의 형식과 속성"과 "글쓰기를 위한 조직 계획"은 하위 요소를 위계화하여 제시하였다. 이에 따르면, "텍스트의 형식과 속성"은 '메모/요약(notes/summary), 요약+의견(summary+opinion), 설명적 보고서(standard school theme), 설득적 에세이(persuasive essay)'로 위계화되었으며, "글쓰기를 위한 조직 계획"은 '읽은 자료를 요약하기(to summarize the reading), 화제에 대해 반응하기(to respond to the topic), 검토 및 논평하기(to review and comment), 통제개념을 활용해 종합하기(to synthesize with a controlling concept), 고유한 목적에 따라 해석하기(to interpret for a purpose of my own)'로 위계화되었다.

41) 선행 담론에서는 비판적 사고(critical thinking)를 '논증의 정당화 과정에 대한 반성적(성찰적) 사고(reflective thinking)'로 규정해 왔다. "비판적 사고의 아버지"라 불리는 듀이(Dewey, 1910)는 '비판적 사고'라는 용어를 명시적으로 사용하지는 않았지만 반성적(성찰적) 사고를 "어떤 신념이나 가정된 지식의 형태를 그것의 근거(grounds)와 그것이 도달하려는 결론(conclusions)을 조명함으로써 적극적이고 지속적으로 조심스럽게 고려해 보는 것"(밑줄은 연구자 강조)이라고 정의내림으로써 둘 사이의 밀접한 관련성을 보여주었으며, 듀이를 계승한 이후의 담론에서 비판적 사고는 "어떤 것을 믿거나 행동할지를 결정하는 데 주요하게 관여하는 합리적인 반성적(성찰적) 사고"(Ennis, 1993)(밑줄은 연구자 강조), "사람들의 주장을 보다 깊이 있고 다각적인 차원에서 이해하기 위해 그것을 분석하고 평가하는 반성적(성찰적) 사고"(Paul & Elder, 2006)(밑줄은 연구자 강조)와 같이 정의되어 반성적(성찰적) 사고의 한 유형으로 인식되어 왔다.

학습의 대상이 되는 화제에 대해 어떤 가치와 의미를 부여하고 있는지를 되돌아보도록 돕는다는 점에서 반성적(성찰적) 사고로 연결될 수 있다.

제한된 용량 가운데 자기 조절적 처리에 필요한 작업기억의 양을 충분히 확보하거나, 새로운 표상이 가시적인 문식 활동에 즉각적으로 반영될 수 있는 문식 환경을 조성하는 것도 점검하기에 수반되는 개인의 인지적, 신체적 수고로움을 줄이기 위해 선행 담론에서 자주 활용하여 온 교수·학습 지원에 해당한다. 글쓰기 수행에 앞서 내용 지식에 대한 사전 강의를 통해 최소한의 사실적 지식을 갖추도록 하는 것(Britt & Rouet, 2012), 메모하기 전략을 교수하여 필자의 외현화된 기록으로부터 다문서 문식 행위에 수반되는 작업기억의 양을 줄이거나 교사 또는 동료 학습자의 외적 피드백을 통해 혼자의 힘만으로 스스로 점검해야 하는 자기 조절의 인지적 부담을 줄이도록 하는 것(Moos & Azevedo, 2008), 워드프로세서 프로그램을 활용하여 글쓰기 수행 도중 추가로 생성되는 새로운 표상들을 문식 행위에 즉각적으로 반영할 수 있는 물리적 환경을 조성하는 것(장성민, 2017ㄴ) 등은 정보 처리에 소요되는 작업기억의 양을 줄이기 위한 교수·학습 지원의 대표적인 예이다.

이상의 논의를 정리하면, 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 수업 프로그램에서 인식론적 순환을 추동하는 동기가 잘 형성되었다는 것은 글쓰기 수행의 전 과정에 걸쳐 새로운 표상들을 손쉽게 생성하고 반영할 수 있는 문식 환경을 조성함으로써 개인의 인지적, 신체적 수고로움을 줄이는 방법을 모색하기 위한 일련의 교수·학습 설계를 포함하는 것으로 규정할 수 있다. ① 단번에 완성된 글을 작성하도록 하는 대신 초고, 수정고, 최종고 등 일정한 단계를 나누어 점진적으로 글쓰기가 진행되도록 설계함으로써 개인의 심리적 부담을 완화시키는 것, ② 혼자의 힘만으로 인식론적 순환을 촉발하는 새로운 표상을 생성해야 하는 부담을 줄이기 위해 학습 공동체를 구성하는 동료 학습자와의 원활한 소통을 장려하는 것, ③ 자신의 사고 과정에 대한 외현화된 기록을 통해 작업기억의 부담을 덜어내고 이를 바탕으로 새로운 표상과의 조회가 촉진되도록 하는 것, ④ 내용 지식에 대한 사전 강의나 메모하기 전략 등에 대한 교수 등을 통해 정보 처리에 소요되는 작업기억의 양을 최소화함으로써 자기 조절적 처리에 필요한 작업기억 용량을 충분히 확보하는 것, ⑤ 워드프로세서 프로그램을 활용하여 새로운 표상이 글쓰기 수행에 즉각적으로 손쉽게 반영될 수 있도록 하는 것 등은 그러한 설계의 대표적인 예이다. 이처럼 귀추적 사고의 관점에서 학습 목적 글쓰기를 수행하는 것은 학습 공동체의 담화 관습에 반응하는 연속된 표상 생성과 자기 조절적 처리의 역동적 순환 과정으로 이해할 수 있다.

한편 이처럼 담화 행위에 기반한 학습 상황을 염두에 둘 때 인식론적 순환을 포함하는

귀추적 사고의 과정에 주목하게 되면, 기존의 폐쇄형 척도에 의한 인지 과정의 측정만으로는 개인의 실질적인 사고 표상에 대한 온전한 포착이 어렵다는 문제 제기에 직면하게 된다. 가시적인 문식 행위(읽기, 쓰기)로 표현되는 결과물의 성패는 일정한 수준의 범위 안에 파악될 수 있을지 모르나, 그러한 결과가 산출된 인지적 배경으로서 비가시적 사고 표상의 횡적, 종적 양상은 개인별로 모두 상이한 방식을 거칠 가능성이 높기 때문이다. 따라서 일회적 수행 대신 인식론적 순환을 포함한 역동적 수행이 관찰될 수 있는 문식 환경을 조성하고, 규격화된 선다형 문항에 의한 폐쇄형 응답을 통해 무엇을 어떻게 하려고 했다는 식의 단편적인 결과론적 진술을 넘어서 그러한 표상을 왜 생성하였는지에 대한 스스로의 해석까지도 살펴볼 수 있는 형태로 방법론의 개선이 필요하다. 또한 귀추적 사고의 출발점이 되는 선유요인(predispositional factors)으로서 사전지식, 인식론적 신념 등 필자 요인과의 영향 관계에 대해서도 섬세하게 포착할 필요가 있다.

2. 수업 프로그램 설계의 형성적 순환

이 연구는 총 세 차례의 형성적 순환을 거쳐 학습 목적 글쓰기 예측모형 구축을 위한 수업 프로그램의 설계를 정교화하였다. 이는 세 차례의 예비 연구와, 그에 대한 형성적 순환의 결과로부터 도출된 시사점을 바탕으로 수정과 보완의 절차를 거친 본 연구로 나뉘어 진행되었다.

1차 형성적 순환(예비 연구 1차, 2014년 10~11월)은 선행 연구의 이론적 배경으로부터 도출된 교수·학습의 원형(prototype)을 바탕으로 학습 목적 글쓰기 수업의 모형을 탐색하고 세부 요소들을 개발하기 위한 목적으로 이루어졌다. 2차 형성적 순환(예비 연구 2~3차, 2015년 12월, 2016년 7월)은 1차 형성적 순환의 결과로부터 수정과 보완의 절차를 거친 수업 모형이 타당한지 체계적으로 검토하기 위한 목적으로 이루어졌다. 이때 여학교 재학생을 대상으로 삼은 2차 예비 연구의 결과만으로도 충분히 그 타당성을 확보할 수 있었으나, 연구자는 그러한 타당성이 여학교 이외의 맥락으로도 확장될 수 있는지 더 살펴볼 필요가 있다고 판단하여 남학교 재학생을 대상으로 동일한 수업 모형을 재적용하였다(예비 연구 3차). 그 결과 수업 모형 자체는 내적 타당성을 갖춘 것으로 볼 수 있을지 모르나 작문 교육 담론의 관점에서 실제성 있는 자료를 수집하여 중등 학습자의 수행을 일반적으로 설명할 수 있는 예측모형을 제시하는 데에는 문제의 소지가 발생할 수 있음을 인지하고, 2차 형성적 순환의 결과로부터 다시 한 번 수정과 보완의 절차를 거친 다음, 남녀 공학 재학생을 대상으로 3차 형성적 순환(본 연구, 2016년 7월/12월)의 과정을 거쳤다.

〈표 Ⅲ-2〉는 형성적 순환을 통해 예비 연구와 본 연구에서 변화된 내용을 항목별로 정리한 것이다.

〈표 Ⅲ-2〉 형성적 순환에 따른 항목별 주요 변화

항목	내용 \ 형성적 순환 주기		1차	2차		3차
	내용 \ 예비/본 연구		1차 예비	2차 예비	3차 예비	본 연구
참여자	학년/계열	일반계 고등학교 2학년, 인문사회계열	○	○	○	○
	성별 구성	단일 성별 여학교 재학생	○	○		
		단일 성별 남학교 재학생			○	
		남녀공학 학교 재학생				○
작문 과제 및 자료 텍스트	과제 프롬프트	의견 제시형 에세이(opinion essay)	○	○	○	○
	자료 텍스트 제공 방식	텍스트 저자의 태도, 정보의 다층성, 논증 영역을 토대로 연구자가 특정한 13편의 자료를 선택하여 제공	○			
		내용 교과의 교과서 4종의 소단원 전체를 묶어 학습 자료집으로 제공		○	○	○
	과제 수행의 시간 제약	50분 동안 글쓰기와 성찰일지 작성	○	○	○	
		50분 동안 글쓰기만 수행 완료 (성찰일지는 수업 이외 시간에 작성하는 것도 허용)				○
자료 수집 절차	교수자	연구자	○	○		
		협력학교 교사			○	○
	활동 운영 주기	6주 간 주 1회(총 6차시)	○			
		2주 동안 6차시		○	○	○
	성찰일지 작성 지침	자유 기술식(free-writing)	○			
		반구조화된 설문 문항(4~5개)에 대한 개방형 응답		○	○	○
	워크숍 모둠원 수	1차/2차 워크숍(4~5명)	○			
		1차 워크숍(4~5명), 2차 워크숍(3명)		○	○	○
	워크숍 활동 시간	30분	○	○	○	
		40분				○

1) 1차 형성적 순환

(1) 자료 수집의 개요

가. 참여자

총 세 차례에 걸쳐 이루어진 예비 연구 가운데 1차 형성적 순환에 해당되는 1차 예비 연구(2014년 10~11월)는 학습 목적 글쓰기를 수행하기 위한 인지적 발달과 정의적 유인이 높을 것으로 판단되는 일반계 여자 고등학교에 재학 중인 2학년 인문사회계열 학습자 209명을 대상으로 자료를 수집하였다.

참여자를 고등학교 2학년으로 선정한 것은, 이들이 국민공통기본교육과정을 모두 이수하였을 뿐 아니라 선행 연구에서 읽기 능력과 쓰기 능력의 현저한 변화가 더 이상 나타나지 않는 것으로 밝혀져 학습 목적 글쓰기를 수행하는 데 필요한 기초적인 언어 능력을 갖추었다고 판단했기 때문이다(Shanahan, 2016). 학교가 지향하는 바에 따라 상이한 교육과정을 운영하기도 하는 특목고나 특성화고, '대학입시'라는 현실적 제약으로 말미암아 교과서 대신 입시용 교재로 수업을 진행하는 고등학교 3학년과 달리, 일반계 고등학교 2학년에서는 학습의 대상이라 할 수 있는 교과 지식을 담고 있는 매개물로서 '교과서'의 권위가 비교적 양호한 위상을 차지하고 있다.[42] 참여자를 '여학생'과 '인문사회계열 학습자'로 제한한 것은 연구 모형의 설계에 또 하나의 변인으로 작용할 수 있는 '성별'과 '전공계열'을 통제하기 위함이었다. 특히 여학생의 경우 대학입시를 위한 논술 전형에 대한 열의가 상대적으로 높아, 학습 목적 글쓰기에 대한 정의적 유인이 높을 것으로 판단하였다.

이 연구에서 참여 대상 협력학교를 선정할 때에는 다음 두 가지 조건을 적용하였다. 첫째, 대상 학교의 국어 과목의 학업성취도가 전국 일반계 고등학교와 유사한 수준으로 나타난 곳을 선정해 표집의 대표성을 확보하고자 하였다. 1차 예비 연구를 진행한 A고등학교(서울 관악구 소재, 여학교)는 2013년 국가수준 학업성취도 평가의 국어 과목에서 보통학력 수준 이상의 고등학교 2학년 학생의 비율이 각각 88.7%로 나타나 전국 평균수준인 83.8%보다 약간 상회한 수준을 보였다. 일반적으로 남학생보다 여학생의 언어 능력이 우수하다는 점, 국가수준 학업성취도 평가의 대상이 특성화 고등학교까지 포함한다는 점을 고려할 때 이러한 수치는 일반계 여자 고등학생의 학업성취도를 대표하는 것으로 해석할 수 있다.

---

42) 일정 수준의 언어 능력과 인지 능력이 담보되는 특목고 재학생의 경우에는 신입생 때부터 교과서가 아닌 EBS 교재로 수업이 진행되는 경우가 적지 않게 발견되었다. 이 경우 개인이 교과서 내의 여러 자료를 스스로 찾아 읽는 것이 아니라 강의용 교재에 대한 교수자의 일제식 강의 및 문제 풀이를 위한 자료 읽기로 국한되는 파행적 학습으로 치달을 가능성이 높아 학습의 목적이 이 연구에서 지향하는 바와 동일하지 않다고 판단하였다.

둘째, 글쓰기 화제에 대한 개별 학습자의 친숙도나 사전지식의 차이로부터 기인하는 인지적 반응의 위축을 막기 위해 인문사회계열 학습자를 대상으로 하는 일반적인 화제로 '문화' 영역을 선정하고, 이에 대한 공식적인 교수·학습이 이루어졌는지 확인하기 위해 고등학교 정규 교육과정에 "사회"와 "생활과 윤리" 과목을 편성한 곳으로 선택하였다. A고등학교는 1학년 2개 학기 동안 "사회" 과목을, 2학년 2개 학기 동안 "생활과 윤리" 과목을 각각 2~3단위로 편성하고 있었다.

나. 작문 과제 및 자료 텍스트 선정

1차 형성적 순환에서 참여자에게 제시된 작문 과제는 다음과 같다.

> **다음 제시문 가운데 2~3개를 활용하여 '다양한 문화를 이해하는 태도'에 대한 자신의 의견을 밝히시오.** (1,200자±120자)
> ※ 제시문의 내용은 옹호의 대상이 될 수도, 비판의 대상이 될 수도 있으며, 이외에도 자기 나름대로의 방식으로 제시문을 자유롭게 활용할 수 있음.

참여자의 글쓰기 수행은 의견 제시형 에세이(opinion essay) 과제를 해결하도록 하는 형태로 부과되었다.[43] 이러한 형태의 과제는 다문서 문식 행위에 관여하는 세 가지 주요한 변인으로 '자료(document)', '과제(task)', '과정(processes)'에 주목한 키르슈와 모젠탈(Kirsch & Mosenthal, 1990)을 염두에 둔 것으로, 과제의 제약을 최소화함으로써 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자가 자료 텍스트에 어떻게 반응하며 과제를 표상하고 의미를 구성하는지 살펴보려는 의도로 설계된 것이다. 특히 이 연구는 참여자의 자연스러운 수행을 살핌으로써 학습 목적 글쓰기 수행의 예측변인을 탐색하는 데 목적이 있기 때문에 '논증'과 같은 용어가 직접 노출될 경우 도리어 기존에 학습한 장르에 대한 지식이나 오해로 말미암아 자칫 '주장하는 글' 또는 '설득하는 글'로 참여자 스스로 장르를 제한할 우려가 있다고 판단하였다.

"~에 대한 자신의 의견을 밝히시오."와 같은 형태로 제시되는 의견 제시형 에세이 과제는 지나치게 일반적인 프롬프트(prompt)이기 때문에 학습 목적 글쓰기 과제로 부적합하다는 지적도 존재한다. 하지만 과제 모형(task model)을 통해 학습 목적 글쓰기 과제의 유용한 프롬프트와 지양할 프롬프트를 나눈 브릿과 루엣(Britt & Rouet, 2012)에서마

43) 학습 목적 글쓰기의 하위 장르는 '보고서(논문)' 유형도 존재하지만, 중등 학습자를 대상으로 단일 차시의 정규수업에서 글쓰기 수행이 이루어질 수 있는 설계를 지향한 이 연구에서는 학교 수업 시간을 고려해 '에세이(논술문)'의 형태로 구성하였다.

저 한편으로는 과제의 구조화나 과제에 상응하는 자료 텍스트의 제시가 미숙한 학습자에게 때때로 학습의 비계로 작용할 수 있다고 지적하면서도, 일정 수준 이상의 사전지식을 갖춘 학습자를 대상으로 심층적 이해에 기여하도록 할 때에는 구조화되지 않은(ill-defined) 과제를 제시하는 편이 더 도전적이라고 제시한 바 있다. 이에 따르면, 의견 제시형 에세이 과제는 필자로 하여금 자신의 수사적 목적에 맞게 과제 표상을 구체화하고 이와 관련된 학습 자료를 능동적으로 선택하도록 지원할 수 있다.

다만 내용 지식의 전달을 매개하는 학습 자료가 적절히 활용되고 통합되어야 하는 학습 목적 글쓰기 상황에서 개인의 상식적 판단에 전적으로 의존하는 문제점을 막기 위해 유의사항 수준에서 구체적인 세부 지침을 덧붙여 제공하였다. 이는 고등학생 필자에게 아무런 지침 없이 자료 텍스트만 덩그러니 주어질 경우 '이 문서의 내용도 참고할 수 있다.'라는 기계적 수준의 보여주기에 머물렀다는 선행 연구의 양상과도 맞물리는 지점이다(장성민, 2015ㄱ). 과제에 '다음 제시문 가운데 2~3개를 활용하여'와 같은 제약을 포함하거나 유의사항에 '제시문의 내용은 옹호의 대상이 될 수도, 비판의 대상이 될 수도 있으며, 이외에도 자기 나름대로의 방식으로 제시문을 자유롭게 활용할 수 있음.'과 같은 문구를 덧붙여 제공한 것은 그러한 문제점을 방지하기 위한 조치이다.

학습 목적 글쓰기를 수행하기 위해 탐구하도록 한 화제는, 참여자가 해당 학기의 중간고사 시험 범위로 "생활과 윤리" 과목의 정규수업에서 학습한 '다양한 문화를 이해하는 태도'이다.[44] 1차 형성적 순환에서는 2012 개정 교육과정에 따른 4종의 "생활과 윤리" 교과서에서 ㉠ 텍스트 저자의 태도(문화 상대주의에 대한 찬성/반대), ㉡ 자료 텍스트에 포함된 정보의 다층성(1차/2차 자료), ㉢ 논증 영역(귀납적 예시/설명적 예시/현실 구조에 기반한 논증) 등 세 가지 텍스트 요인을 기준으로 총 13편의 자료 텍스트를 연구자가 추출한 다음 참여자로 하여금 2~3편의 텍스트를 선정해 글쓰기에 활용하도록 설계하였다. 텍스트 저자의 태도(2) × 자료 텍스트에 포함된 정보의 다층성(2) × 논증 영역(3) = 12편 이외에 한 개의 텍스트를 별도의 자료로 더 구성한 것은, 맨 처음에 비교적 중립적으로 화제의 속성을 개관하는 텍스트를 제시함으로써 최초로 읽는 자료의 관점에 대한 참여자의 주의 편중을 최소화하기 위한 것이었다. 일반적인 자료 통합적 글쓰기 상황

44) 해당 화제와 관련된 교육과정상의 성취기준은 "지구촌 시대의 다문화 사회에서 더불어 살아가기 위해서는 다른 문화에 대한 개방성과 자기 문화에 대한 정체성이 조화를 이루는 것이 중요함을 인식하고, 다양한 문화에 대한 존중과 관용의 태도를 바탕으로 문화적 다양성을 수용함으로써 다문화적 시민의식을 확립한다. 이를 위해 다문화가 제기하는 윤리적 문제, 즉 문화의 다양성과 보편 윤리의 문제, 다문화에 대한 관용의 범위와 한계, 다문화와 문화적 정체성 등의 문제들을 조사·분석하고, 다문화에 대한 바람직한 시각과 태도에 대해 토론한다."와 같이 기술되어 있다. 이는 문화의 다양성과 보편 윤리의 문제, 다문화에 대한 존중 및 관용과 한계, 다문화와 문화적 정체성 등의 내용 요소를 포함한다.

에서 참여자가 접근성, 활용도, 시간적 효율성 등을 고려해 평균 2~3편의 자료를 검색하는 것으로 나타난 브론스타인(Bronstein, 2010)의 결과를 염두에 둘 때, 이러한 자료 배치는 참여자의 주의가 편중되는 것을 막고 뒤에 배치되는 자료에도 주의가 분산되도록 기여할 것으로 판단하였다.

복수의 학습 자료를 선정하기 위한 준거를 마련할 때에는 필자의 자료 텍스트 선택에 영향을 미치는 요인을 '자료의 복잡성', '목표 정보의 유형', '상응의 유형', '목표 외 정보의 개연성' 등 네 가지로 제시한 모젠탈(Mosenthal, 1996)의 논의를 참고하였다. 모젠탈의 네 가지 요인 가운데 연구자가 주목한 것은 '목표 정보의 유형'과 '상응의 유형'이었다. 즉 목표 정보의 구체성과 추상성에 따라 필자의 인지적 반응이 달라진다는 '목표 정보의 유형'을 염두에 두어 자료 텍스트에 포함된 정보의 다층성을 고려하였으며, 과제에서 요구하는 정보와 텍스트에 포함된 정보의 관련성에 따라 필자의 인지적 반응이 달라진다는 '상응의 유형'을 염두에 두어 텍스트 저자의 태도와 텍스트가 기대고 있는 논증 영역을 고려하였다. 반면 '자료의 복잡성'은 복수의 학습 자료를 모두 고등학교 교과서에서 선정함으로써 그 영향을 최소화하였으며, 고등학교 정규 교육과정에 포함된 문화 영역의 개념을 화제로 삼고 의견 제시형 에세이의 형태로 포괄적인 작문 과제를 구성한 다음 학습 자료가 어떤 방식으로든지 활용될 수 있다는 지침을 제공함으로써 모든 자료가 '목표 외 정보의 개연성'을 충족하도록 설계하였다.

참여자에게는 고등학교의 수업 시간 및 대입 논술 문항에서 요구하는 작문 분량을 고려해 50분 동안 1,200자 내외의 글쓰기를 수행하도록 안내하였다. 이는 글쓰기에 수반되는 시간 제약과 분량 제약의 결정이 문화적 선호와 참여자의 평소 글쓰기 습관에 좌우되는 것으로 본 비글(Weigle, 2002)의 논의에 기반한 것이다. 해당 차시의 성찰일지는 글쓰기 수행을 마치는 대로 곧바로 작성하도록 하였다.

다. 자료 수집 절차

1차 예비 연구는 화제에 대한 "생활과 윤리" 교과의 평가가 완료된 2학기 중간고사 이후부터 6주에 걸쳐 국어과 정규수업의 주 1회 글쓰기 프로젝트 활동을 진행함으로써 자료 수집이 이루어졌다. 글쓰기 프로젝트 수업의 진행은 연구자가 직접 맡아, 설계자로서의 역할뿐 아니라 교수자의 역할도 함께 수행하였다.

1차 형성적 순환에서는 프로젝트 활동 결과 산출된 글쓰기 결과물(초고, 수정고, 최종고) 및 성찰일지(6회), 워크숍 결과물(2회)을 수집하였으며, 모든 활동이 끝난 뒤 소감문을 별도로 받았다. A고등학교에서 실시되는 교과 수행평가의 상당수가 정규수업 중 컴

퓨터실에서 단체로 이루어졌음을 고려해 모든 활동은 컴퓨터실에서 실시하고, 최종적으로 연구자에게 워드 파일(ᄒᆞᆫ글)로 과제물을 제출하도록 안내하였다.[45] 1주차 활동에는 작문 과제와 13편의 자료 텍스트만 A4 용지에 인쇄물의 형태로 배부하였으며, 글쓰기 워크숍이 포함된 3주차와 5주차 활동에는 연구자가 미리 초고와 수정고 파일을 수합하여 모둠원의 수만큼 인쇄물을 준비하였다.

[그림 Ⅲ-2]는 1차 형성적 순환의 자료 수집 과정에서 참여자가 어떤 자료를 생산하였는지 도식화한 것이다.

[그림 Ⅲ-2] 1차 형성적 순환의 자료 수집 개관

이 연구에서 매 차시마다 성찰일지를 작성하도록 한 것은, 학습 목적 글쓰기를 수행하는 참여자의 자료 통합 과정에서 개인이 느끼는 어려움이 무엇인지 단편적으로 파악하는 데 머무르지 않고 그러한 어려움이 어떤 배경 속에서 글쓰기를 둘러싼 맥락의 여러 제약과 반응하여 하나의 표상으로 나타났는지 심층적으로 분석하려는 데 목적이 있다. 이는 학습 목적 글쓰기 수행의 세부 국면별로 개인의 자기 조절적 처리가 어떻게 이루어지는지 공적으로 개방하려는 의도가 반영된 것으로 볼 수 있다. 성찰일지 작성을 통해 세부 활동 국면마다 귀납적으로 도출되는 참여자 개인의 의견이나 해석을 충분히 고려할 수 있을 것으로 판단하였다. 문자언어의 형태로 자신의 글쓰기를 회귀적으로 숙고하는 의미 구성 과정을 거치는 것은 떠오른 생각을 즉각적으로 발화하도록 요구하는 사고구술이나 즉시 회상 프로토콜 녹음에 비해 이러한 사항이 더 부각될 수 있을 것이다. 참여자에게는 사전에 글쓰기 결과물과 더불어 성찰일지도 작성해야 함을 인지시킴으로써 활동 중 경험하는 어려움을 간단한 메모 형식으로나마 기록하도록 안내하였다.

45) 연구 윤리에 저촉되지 않도록 자료 수집 과정에서 산출된 모든 활동 결과물은 국어과 및 내용 교과의 수행평가 성적에 일절 반영하지 않았다. 이는 2~3차 예비 연구와 본 연구에도 동일하게 적용된다.

참여자의 글쓰기 활동은 여섯 개의 국면으로 나누었다. 이 연구와 비슷한 문제의식과 연구 방법을 공유하면서도 '과제 해석 후, 자료 읽기 후, 계획하기 후(쓰기 직전), 원고 작성 후'와 같이 활동 국면을 나눈 이윤빈(2013)의 방식을 그대로 따르지 않은 것은, 글쓰기 수행이 일회적으로 끝나는 것이 아니라 새로운 표상을 통해 '점검하기'의 인식론적 순환이 역동적으로 이루어질 수 있음을 염두에 둔 것이다. 다만 필자 스스로 표상을 도출하여 고쳐쓰기를 수행하도록 하는 것만으로는 자신의 수행이 만족스럽지 않다고 스스로 인식하면서도 인지적, 신체적 수고로움에 대한 심리적 부담으로 말미암아 새로운 표상을 발전시키지 않을 수 있음을 염두에 두어, 이 연구에서는 글쓰기 워크숍을 포함해 필자 스스로 도출한 표상 외에 담화 공동체 구성원으로서 예상 독자에 의한 과제 특수적 맥락이 참여자의 학습 결과물에 대한 점검을 촉진하도록 설계하였다. 글쓰기 워크숍을 두 차례에 걸쳐 실시한 것은, 모둠원이 어떻게 구성되는가에 따라 새로운 표상의 생성이 달라질 수 있으며 글쓰기 워크숍의 담화 관습에 대한 개인의 친숙도에 따라 그 양상이 상이하기 때문에 우연성을 줄이고 담화 관습에 익숙해지도록 하기 위한 의도로부터 기인한 것이다.

글쓰기 워크숍 중에는 참여자로 하여금 자신이 받은 동료 피드백을 목록화하여 워크숍 결과물을 작성하도록 하였으며, 워크숍 후 모둠원의 지적과 조언에 대해 자신이 어떻게 반응할 것인지 정리하여 성찰일지 [3], [5]를 작성하도록 안내하였다. 이때의 워크숍 결과물은 자신의 글쓰기 수행에 대한 반성적(reflective) 글쓰기로서가 아니라 동료 피드백의 목록만 있는 그대로 나열하게 함으로써 자신의 의견이나 추측을 최대한 배제하도록 하였으며, 그에 대한 자신의 의견이나 표상 여부는 성찰일지를 통해 별도로 수집하였다. 이는 동료 피드백이 교사 피드백과 달리 학습자에게 인식되는 권위나 강제성이 떨어지는 만큼 이를 고쳐쓰기에 반영할 것인지 구분하여 수집함으로써 새로운 표상에 반응하는 개인의 인지적 처리 과정을 살펴볼 수 있을 것으로 판단했기 때문이다. 또한 글쓰기 워크숍 후 자신의 글쓰기 수행에 대한 과제 표상의 변화는 타인의 피드백에 의해 외적으로만 촉진되지 않으며, 개인이 타인의 글을 살펴봄으로써 내적으로 생성할 수도 있다고 판단하였다.

글쓰기 워크숍이 어떤 형태로 진행되는가에 따라 세부적인 효과에는 차이가 나타날 수 있으나, 이 연구에서는 글쓰기 워크숍을 포함한 교수·학습 설계가 자칫 필자의 자료 통합 경로를 왜곡할 우려가 있다고 판단해 그 제약을 최소화하였다. 즉 모둠원의 피드백 그 자체보다 참여자가 이에 대해 어떻게 반응함으로써 과제를 표상하고, 글쓰기로 내용 지식을 내면화하였는지가 더 중요하다고 판단하여 모둠원 구성(4~5인)과 활동 시간(30분)을 제외한 워크숍 방식에 대해서는 따로 규제하지 않았다.[46] 두 차례의 워크숍 모둠을 구성할 때에는 동료 학습자와의 관계를 고려해 참여자가 무리하게 피드백을 수용하

지 않도록 서로 다른 구성원으로 배정할 것임을 사전에 안내하였다.

(2) 형성적 순환의 결과 및 시사점

1차 형성적 순환을 운영하고 수집된 학습자 자료를 분석한 결과, 다음과 같이 자료 수집 설계상의 문제점이 다섯 가지로 발견되었다.

가. 학습 자료 제공 방식

1차 형성적 순환에서는 텍스트 저자의 태도, 자료 텍스트에 포함된 정보의 다층성, 논증 영역 등 세 가지 텍스트 요인을 기준으로 총 13편의 학습 자료를 연구자가 추출한 다음 참여자로 하여금 2~3편의 자료를 선정해 글쓰기에 활용하도록 설계하였다. 하지만 연구자가 추출한 13편의 자료 텍스트가 갖는 속성을 어느 한 가지로만 배타적으로 규정하기 어려웠으며, 참여자가 해당 텍스트를 선정하고 활용할 때에도 연구자의 의도와는 달리 활용하고 있음이 발견되었다. 실제 고등학생의 문식 환경을 고려해 참여자의 자료 검색 과정을 개방적으로 확장할 경우, 13편의 자료 텍스트 간 상호작용과 제약으로부터 빚어진 영향력으로 인해 그 결과를 일반화할 수 없다는 점 또한 1차 형성적 순환 결과의 가장 큰 딜레마였다. 이에 따라 이후의 연구에서 참여자에게 자료 텍스트를 제시할 때에는 글쓰기 화제를 다룬 내용 교과의 교과서 4종의 소단원 전체를 묶어 학습 자료집으로 제공한 다음 참여자가 스스로 자신이 활용할 텍스트를 선정하도록 하는 형태로 변화를 주었다.

나. 활동 운영 주기

1차 형성적 순환에서는 2학기 중간고사 이후 기말고사 시험 기간 이전까지 6주에 걸쳐 국어과 정규수업에서 주 1회 글쓰기 프로젝트 활동을 진행하였다. 하지만 1주일 전 수업에서 이루어진 작문 과제와 자료 텍스트에 대한 분석 결과를 회상해 초고를 작성하거나 오랜 시간 전에 고민해 둔 수정 계획을 다시 떠올려 수정고를 작성하려다 보니, 연구자

46) 장성민(2016ㄷ)에 따르면, 개인이 글쓰기 워크숍에 참여하는 방식은 모둠별로 다양하게 나타났다. 토의 진행 중에 모둠원 한 사람 한 사람의 글을 함께 읽어 나가며 자유롭게 의견을 제시하는 모둠이 있는가 하면, 토의 전 10분에 걸쳐 모둠원 각자의 글을 한꺼번에 개별적으로 읽은 다음 10분이 지나고 한 명 한 명의 글에 대해 차례대로 의견을 교환하는 형태로 진행하는 모둠도 있었다. 그런가 하면 모둠원 각자의 인쇄된 글을 모둠원에게 배부하여 동료 모둠원들이 개인적으로 글에 직접 첨삭을 하기도 하고, 이와 반대로 빈 종이를 모둠원에게 돌리며 개별적으로 지적 사항을 적어서 돌려 달라고 한 다음 질의가 더 필요한 사항에 대해서만 개별적으로 묻기도 하였다.

가 처음 의도한 대로 제한된 50분 동안의 시간을 오롯이 작문 과제 해결에 활용하는 데 어려움을 호소하는 참여자가 발견되기도 했다. 이에 따라 이후의 연구에서는 작문 과제에 재맥락화되는 시간을 줄이고, 활동 시간 부족을 호소하는 참여자를 배려하기 위해 수업 진도에서 비교적 자유로운 학기말 1~2주를 집중적으로 활용해 자료를 수집하는 형태로 보완하였다.

다. 성찰일지 작성 지침

1차 형성적 순환에서는 여섯 차례의 성찰일지 작성과 관련하여 어떤 학습 자료를 선택하였으며 그 자료를 선택한 이유, 과제 분석 및 글쓰기 수행, 글쓰기 워크숍 중 어떤 점이 어려웠으며 이를 해결하기 위해 어떤 고민의 과정이 필요하다고 생각하는지 자유롭게 작성하도록 참여자에게 매번 동일하게 안내하였다. 하지만 초고 작성 전 작문 과제와 자료 텍스트를 분석하였을 때(성찰일지 1)와 초고를 작성한 후(성찰일지 2), 1차 글쓰기 워크숍 후(성찰일지 3)와 수정고를 작성한 후(성찰일지 4), 2차 워크숍 후(성찰일지 5)와 최종고를 작성한 후(성찰일지 6)의 성찰일지 사이에 그다지 뚜렷한 차이를 발견하기 어려웠다. 글쓰기를 실제로 수행하였을 때 어려움에 대한 인식이 글쓰기 이전과 비교해 어떻게 달리 나타났는지 살펴보려고 했던 연구자의 의도가 제대로 구현되지 못한 것이다. 이에 따라 이후의 연구에서는 연구 문제를 통해 규명하고자 하는 몇 가지 인지적 표상을 중심으로 여섯 차례의 성찰일지에 구체적 정보를 요구하는 반구조화(semi-structured)된 설문 문항을 서로 달리 구성하고, 참여자로 하여금 각각의 문항에 개방형으로 응답하도록 하는 형태로 바꾸었다.

라. 글쓰기 워크숍 모둠원의 수

1차 형성적 순환에서는 4~5인의 참여자가 한 모둠으로 구성된 글쓰기 워크숍을 두 차례(3주차, 5주차)에 걸쳐 실시하고, 자신을 제외한 3~4인의 동료 모둠원으로부터 피드백을 받은 다음 그 수용 여부나 자신이 더 고민한 흔적을 담아 성찰일지에 작성하도록 요구하였다. 하지만 50분의 정규수업 시간 가운데 현실적으로 워크숍 자체에 할애할 수 있는 시간은 기껏해야 30분 내외에 불과한 데다 개개인이 선택한 자료 텍스트 읽기, 동료 모둠원의 글 읽기, 모둠원 각자의 글에 대해 평가하거나 토의하기 등의 제반 행위가 제한된 시간 속에서 모두 이루어지다 보니, 많은 경우 자료 텍스트 (가)~(파)를 매개로 한 의견을 도출하는 데까지는 이르지 못한 채 맞춤법과 띄어쓰기, 부자연스러운 문장 교정에 머무르거나 시간에 쫓겨 일부 모둠원의 글에 대한 평가나 피드백이 전혀 이루어지

지 못하기도 했다.

이에 따라 이후의 연구에서는 워크숍 모둠의 인원을 축소하고 시간을 늘려 보다 여유로운 시간 속에서 각자의 글에 대한 충분한 토의가 이루어지도록 변화를 주었다. 이처럼 모둠원의 수를 줄이더라도 큰 문제가 되지 않는다고 판단한 데에는, 워크숍 활동에서 궁극적으로 중요한 것이 동료 모둠원의 피드백 자체가 아니라 이로부터 필자의 인지 속에 촉발되는 담화 공동체 구성원으로서 예상 독자를 고려한 필자 자신의 과제 표상이라는 인식이 다수의 성찰일지에서 발견되었기 때문이다.

마. 귀추적 사고의 관점 부각

1차 형성적 순환에서 작문 과제와 자료 텍스트 분석, 초고 작성, 1차 글쓰기 워크숍, 수정고 작성으로 이어지는 4주차까지의 수업에는 일회적인 작문 행위에만 익숙해져 있던 참여자들도 그다지 어려워하지 않았던 반면, 2차 글쓰기 워크숍과 최종고를 작성해야 하는 5~6주차 수업을 진행할 때에는 4주차까지의 활동에서와 변별되는 과제 표상을 생성하는 데 어려움을 호소하는 경우가 적지 않게 발견되었다. 이는 글쓰기 워크숍에서 소통 시간의 부족으로 인해 글의 내용이나 자료 텍스트의 영향에 대해 깊이 있게 다루기보다는 대부분 미시적인 표현의 문제만을 지적한 데서 빚어진 결과이기도 하다. 이에 따라 이후의 연구에서는 5~6주차에 작성해야 하는 성찰일지에 현재 국면에서의 활동뿐 아니라 이전까지 경험한 글쓰기 과정 전반에 대해서도 비교하도록 요구하는 귀추적 사고의 관점이 부각된 문항을 포함함으로써 참여자의 인지적 표상과 성찰 행위가 보다 활성화되도록 유도하였다.

2) 2차 형성적 순환

(1) 자료 수집의 개요

가. 참여자

총 세 차례에 걸쳐 이루어진 예비 연구 가운데 2차, 3차 예비 연구는 설계·개발 연구의 관점에서 2차 형성적 순환에 해당한다. 2차 예비 연구(2015년 12월)는 1차 예비 연구가 이루어졌던 A고등학교(서울 관악구 소재, 여학교)의 2학년 인문사회계열 학습자 203명을 대상으로 자료를 수집하였다. 2차 예비 연구는 1차 예비 연구에서 발견된 자료 수집 설계상의 문제점을 수정, 보완함으로써 형성적 순환을 반복하는 형태로 이루어졌다.

반면 3차 예비 연구(2016년 7월)는 여학교뿐 아니라 남학교에서도 설계·개발 연구를 통해 산출해 낸 학습 목적 글쓰기 수업 모형이 타당성을 가질 수 있을 것인지 확인하려는 의도로 참여자 성별의 균형을 맞추기 위해 진행되었다. 이는 B고등학교(광주 남구 소재, 남학교)에 재학 중인 2학년 인문사회계열 학습자 134명을 대상으로 자료를 수집하였다. B고등학교는 2015년 국가수준 학업성취도 평가의 국어 과목에서 보통학력 수준 이상의 고등학교 2학년 학생의 비율이 88.0%로 나타나 전국 평균수준인 81.2%보다 약간 상회하는 수준을 보였는데, 2차 예비 연구를 진행한 A고등학교 또한 이와 유사한 수준을 보인다는 점에서 두 학교의 참여자를 나란히 비교하는 것에 특별한 문제가 없을 것으로 판단하였다. 이 학교 또한 1학년 2개 학기 동안 "사회" 과목을, 2학년 2개 학기 동안 "생활과 윤리" 과목을 각각 2~4단위로 편성하고 있었다.

나. 작문 과제 및 자료 텍스트 선정

2차 형성적 순환에서 참여자에게 제시된 작문 과제는 다음과 같다.

다음 제시문 가운데 2~3개를 활용하여 '다양한 문화를 이해하는 태도'에 대한 자신의 의견을 밝히시오. (1,200자±120자)

※ 자신이 선정한 텍스트를 (가)~(다)에 옮긴 다음, 출처가 제시된 경우에는 교과서에 제시된 원래 텍스트의 출처와 교과서 출판사/페이지를, 출처가 제시되지 않은 텍스트의 경우에는 교과서 출판사와 페이지를 정리할 것.[47]

※ 제시문의 내용은 옹호의 대상이 될 수도, 비판의 대상이 될 수도 있으며, 이외에도 자기 나름대로의 방식으로 제시문을 자유롭게 활용할 수 있음.

※ 예상 독자를 고려하여 쓸 것.

1차 형성적 순환에서와 마찬가지로 참여자의 글쓰기 수행은 의견 제시형 에세이 과제를 해결하도록 하는 형태로 부과되었다. 2차 형성적 순환에서 1차 형성적 순환 때와 근본적으로 달라진 점은, 학습 자료의 목록을 제공할 때 연구자가 일정한 기준을 세워 13편의 텍스트를 추출하는 대신 '다양한 문화를 이해하는 태도'를 다룬 "생활과 윤리" 교과서 4종의 해당 소단원(각 9~10페이지)을 학습 자료집의 형태로 묶어 배부하였다는 데 있다.[48] 참여자는 연구자가 임의로 추출한 13편 가운데 자신이 활용할 몇 편의 자료를 제

47) 수정고와 최종고의 작문 과제에는 "삭제할 텍스트가 있는 경우 삭제하고, 추가할 텍스트가 있는 경우 (라), (마) 등과 같이 추가할 것."이라는 유의사항 문구를 추가하였다.

한적으로 선택하는 것이 아니라, 내용 교과 학습과 동일하거나 유사한 상황에서 자신의 지식 구성에 필요하다고 판단되는 자료를 스스로 탐색해야 하는 상황이 조성된 것이다.

학습 자료집은 인쇄물과 워드 파일(훈글) 두 가지로 함께 제공되었으며, 워드 파일로 제공된 자료집 가운데 자신이 선정할 부분을 복사해 별도로 제공된 양식 파일로 옮기고 (가)~(다)와 같이 부호화한 다음 그 출처를 밝히도록 지시하였다.[49] 이러한 설계는 글쓰기에 드러난 내용이 자료 텍스트에서 비롯된 것인지, 아니면 참여자의 사전지식에 기원을 둔 것인지 명시적으로 확인하려는 의도에 기반을 둔 것이기도 하다.

또한 학습 공동체를 연결하는 사회적 의사소통 행위로서 학습 목적 글쓰기 수행에서 부각되는 논증적, 대화적 속성을 염두에 두어 '예상 독자를 고려하여 쓸 것.'이라는 문구를 유의사항에 추가하였다. 이는 과제의 수사적 요소가 구체화될수록 참여자의 쓰기 수행이 촉진된다는 선행 연구의 결과를 반영한 것이다. 다만 그러한 요소가 작문 과제에 지나치게 구체적으로 포함될 경우 참여자가 과제의 내용 요소를 '제재 중심'의 개요와 유사한 형태로 작성한 다음 자료 텍스트에서 해당 부분을 찾아 짜깁기한다는 강민경(2013)의 결과를 고려하여, 연구자가 독자를 명시적으로 제한하는 대신 포괄적인 지침으로 제공하였다.

다. 자료 수집 절차

6주 동안 주 1회 글쓰기 프로젝트 활동을 진행해 자료를 수집했던 1차 형성적 순환에서와 달리, 2차 형성적 순환에서는 기말고사 이후 수업 운영의 제약이 상대적으로 적은 학기말 1~2주를 활용해 6차시의 활동을 집중적으로 운영하고 자료를 수집하였다. 이는 차시 간 글쓰기 상황의 재맥락화에 소요되는 시간을 줄이고 최대한의 활동 시간을 보장하려는 의도가 반영된 것이다. 자료 수집이 이루어지기 불과 며칠 전까지 해당 화제에 대한 정기고사가 이루어지고 다른 교과의 활동 부담이 적어 새로운 지식의 습득에 소요되는 인지적 부담이 낮다는 점은, 화제에 대한 기초적인 사전지식을 갖춘 참여자가 심층적 이해를 도모하기 위해 어떤 자료를 어떻게 활용하여 글쓰기를 수행하는지 살펴보고자 하는 연구자의 문제의식을 충족하기에 최적의 조건이라 할 수 있다.

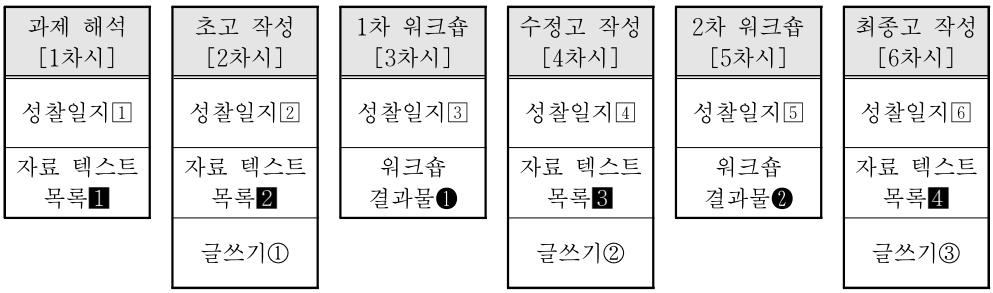
---

48) 2차 형성적 순환에 참여한 두 학교에서는 동일한 출판사의 교과서를 채택하고 있었으나, 참여자에게 배부한 학습 자료집의 수록 순서를 출판사 가나다 순으로 엮다 보니 해당 출판사의 교과서 텍스트가 가장 마지막에 배치되어 실제로 참여자가 선택한 학습 자료는 두 학교에서 채택한 출판사의 텍스트로 편중되지 않았다.

49) 참여자로 하여금 학습 자료를 복사해 옮기도록 한 워드 파일에는 자료 텍스트 목록 외에 세 차례의 글쓰기, 두 차례의 워크숍 결과물, 여섯 차례의 성찰일지 양식이 포함되어 있으며, 6차시 동안의 글쓰기 프로젝트 수업을 모두 완료한 뒤 USB 메모리를 활용해 연구자(예비 연구 2차) 또는 협력학교의 담당교사(예비 연구 3차)에게 해당 파일을 제출하도록 안내하였다.

2차 예비 연구에서 글쓰기 프로젝트 수업의 진행은 이전과 마찬가지로 연구자가 직접 맡아 설계자와 교수자의 역할을 동시에 수행한 반면, 3차 예비 연구에서의 수업 진행은 협력학교의 국어과 담당교사에 의해 이루어졌다. 이는 2차 예비 연구까지의 실행이 수업 프로그램의 설계/개발을 위한 탐색 및 형성적 순환을 통한 이론적 재탐색과 타당화에 일차적인 초점이 맞추어져 있었다면, 3차 예비 연구에서의 실행은 이미 이론적으로 어느 정도 타당화되었음이 확인된 수업 모형을 다른 교실 현장에도 적용할 수 있는지 살펴보고자 한 것이기 때문에 교수자를 포함한 참여자 전반에 변화를 줄 필요가 있다고 판단하였기 때문이다. 설계·개발 연구의 선행 담론에서 (ㄱ) 연구자가 연구 참여자의 이중적 역할을 맡을 때 발생할 수 있는 오해의 소지를 피하도록 하고, (ㄴ) 교실별로 상이한 환경과 교수·학습 맥락에 따른 영향을 고려하도록 한 지침 또한 그러한 변화의 필요성을 뒷받침한다(Richey & Klein, 2007). 3차 예비 연구의 수업 적용을 앞두고 협력학교 교사와의 협의회를 가지고, 수업의 전반적인 구성과 차시별로 학습자가 생산해야 할 자료의 유형, 1~2차 예비 연구에서 관찰된 학습자 반응의 주요 특징, 학습 자료집으로 제공된 "생활과 윤리" 교과서의 자료 텍스트에 대한 이해 등을 미리 공유하였다.

[그림 Ⅲ-3]은 2차 형성적 순환의 자료 수집 과정에서 학습자가 어떤 자료를 생산하였는지 도식화한 것이다.



[그림 Ⅲ-3] 2차 형성적 순환의 자료 수집 개관

1차 형성적 순환과 비교해 2차 형성적 순환의 자료 수집에서 차이를 보이는 부분은 다음과 같다.

첫째, 자료 텍스트 목록 ❶~❹를 추가하였다. 이는 참여자가 선정하고 활용하게 될 자료 텍스트의 후보가 13편으로 고정되어 있던 1차 형성적 순환에서와 달리, 39페이지에 달하는 학습 자료집 가운데 참여자가 자신에게 필요한 부분을 직접 선정하도록 자료 수집상의 설계를 바꾸었기 때문에 추가된 사항이다.

둘째, 여섯 차례의 성찰일지는 각각 4~5개의 개방형 설문 문항에 자유롭게 응답하는 형태로 바꾸었다. 이는 학습 자료의 선정 및 글쓰기 수행, 워크숍 참여 과정의 서로 다른 국면에서 발생하는 어려움과 고민에 대해 자유롭게 작성하도록 했을 때, 참여자로부터 유의미한 해석을 이끌어내지 못했던 1차 형성적 순환의 문제점을 해결하기 위한 의도로 수정된 것이다. 〈표 Ⅲ-3〉은 여섯 차례의 성찰일지에 포함된 개방형 설문 문항을 정리한 것이다.

〈표 Ⅲ-3〉 성찰일지 [1]~[6]의 개방형 설문 문항

성찰일지 [1]	1. 이 글을 쓰기 위해 어떤 제시문(2~3개)을 선택할 것이며, 그 제시문을 선택한 이유가 무엇인지(글을 쓰는 데 어떻게 활용하기 위해 선택했는지) 자유롭게 적어 보시오. 2. 이 글을 쓰면서 어떤 점들을 해결해야 할지 자유롭게 적어 보시오. 3. 2.의 문제점을 해결하기 위해 어떤 고민의 과정을 거쳐야 할지 자유롭게 적어 보시오. 4. 이상의 내용을 바탕으로 자신의 글쓰기 계획에 대해 자유롭게 적어 보시오.
성찰일지 [2]	1. 이 글을 쓰기 위해 어떤 제시문(2~3개)을 선택하였으며, 그 제시문을 선택한 이유가 무엇인지(글을 쓰는 데 어떻게 활용하기 위해 선택했는지, 이전과 변화된 것은 없는지) 자유롭게 적어 보시오. 2. 실제로 글쓰기를 수행하면서 성찰일지를 작성하였을 때, 글쓰기의 어려움에 대한 인식이 이전(1차)과 비교해 어떻게 달리 나타났는지 자유롭게 적어 보시오. 3. 2.의 문제점들을 해결하기 위해 어떤 고민의 과정을 거쳤는지 자유롭게 적어 보시오. 4. 이상의 내용을 바탕으로 글쓰기 과정에 대한 소감을 자유롭게 적어 보시오.
성찰일지 [3]	1. 워크숍 지적 사항 가운데 자신이 반영할 주요 사항과 그 이유를 자유롭게 적어 보시오. 2. 워크숍 지적 사항 가운데 자신이 반영하지 않을 주요 사항과 그 이유를 자유롭게 적어 보시오. 3. 1.의 지적 사항을 반영하기 위해 어떤 사고의 과정을 더 거쳐야 할지 자유롭게 적어 보시오. 4. 이상의 내용을 바탕으로 자신의 2차 글쓰기 계획에 대해 자유롭게 적어 보시오. (주제나 제시문에 대한 자신의 관점의 유지 및 변화, 제시문을 활용하는 글쓰기 방식의 변화 등)
성찰일지 [4]	1. 워크숍 후 작성한 성찰일지(3차)의 수정 사항으로 도출한 것 가운데 실제로 반영된 것이 무엇이며, 그 결과 어떠한 것들이 변화되었는지(선정한 제시문, 제시문 접근 방식, 다양한 문화에 대한 자신의 태도, 논증 구성, 어휘 및 표현 등)에 대해 자유롭게 적어 보시오. 2. 워크숍 결과를 실제 글쓰기로 반영하는 데 무엇이 가장 어려웠는지 자유롭게 적어 보시오. 3. 글을 수정하는 데 가장 큰 영향을 주었던 제시문과 그 이유가 무엇인지 자유롭게 적어 보시오. (무엇에 유의하며 제시문을 읽었는가? 특정 제시문의 어휘나 표현을 인용하지는 않았는가? 특정 제시문 내에서 주목한 정보 또는 주목한 방식에 변화가 있다면 그 이유는 무엇인가? 등)

	4. 이번 글쓰기를 잘하기 위해 특별히 써 본 자신만의 방법을 자유롭게 적어 보시오. 5. 워크숍을 하면서 어떤 점이 좋았거나 불편했는가? 어떤 정보를 선택하면 좋을지 결정하는 데에 워크숍이 도움이 되었는지 자유롭게 적어 보시오.
성찰일지 [5]	1. 워크숍 지적 사항 가운데 자신이 반영할 주요 사항과 그 이유, 지적 사항을 반영하기 위한 고민의 과정 등을 자유롭게 적어 보시오. 2. 워크숍 지적 사항 가운데 자신이 반영하지 않을 주요 사항과 그 이유를 자유롭게 적어 보시오. 3. 1차 워크숍(성찰일지 3차)에서와 비교하여 2차 워크숍을 하면서 어떤 차이가 있었는지 구체적으로 적어 보시오. 4. 이상의 내용을 바탕으로 자신의 최종 글쓰기 계획에 대해 자유롭게 적어 보시오. (주제나 제시문에 대한 자신의 관점의 유지 및 변화, 제시문을 활용하는 글쓰기 방식의 변화 등)
성찰일지 [6]	1. 초고, 수정고, 최종고로 글쓰기를 세 차례 수행하면서 자신에게 가장 어려웠던 점(또는 자신이 가장 주목했던 부분)이 어떻게 변화했는지 자유롭게 적어 보시오. 2. 초고, 수정고, 최종고로 글쓰기를 세 차례 수행하면서 제시문의 영향(선정한 제시문, 제시문 접근 방식, 제시문에서 인용한 어휘나 표현, 제시문의 배열 등)은 어떻게 변화했는지 자유롭게 적어 보시오. 3. 초고, 수정고, 최종고로 글쓰기를 세 차례 수행하면서 자신이 상정한 독자는 누구였으며, 그렇게 생각한 이유가 무엇인지 자유롭게 적어 보시오. 4. 글쓰기 프로젝트에 참여하며 자신에게 생긴 변화(또는 소감)를 자유롭게 적어 보시오.

셋째, 성찰일지의 일부 문항에는 비단 해당 국면에서 이루어진 표상뿐 아니라 이전의 글쓰기 경험과 비교, 대조하도록 요구하거나 이전의 성찰에 대해 재해석하도록 요구하는 귀추적 사고를 묻는 문항도 포함하였다. 예컨대 글쓰기를 실제로 수행하면서 느낀 어려움이 이전에 작문 과제와 자료 텍스트를 분석하였을 때 느낀 어려움과 어떻게 달리 나타났는지(성찰일지 [2]-2) 묻거나, 워크숍 후 자신이 도출해 낸 수정 사항을 실제로 글쓰기에 반영하는 과정에서 나타난 변화(성찰일지 [4]-1), 1차 워크숍과 비교해 2차 워크숍에서 어떤 차이가 나타났는지(성찰일지 [5]-3) 묻는 것은 지금까지 생산된 텍스트뿐 아니라 지금까지 경험한 글쓰기 과정 전반에 대해서도 참여자로 하여금 되돌아보도록 요구한다. 성찰일지 [6]의 1~3번 문항 또한 참여자에게 초고, 수정고, 최종고 작성 과정에서 느낀 어려움과 자료 텍스트의 영향, 예상 독자에 대한 인식 등을 나란히 비교하도록 요구하고 있어 프로젝트 수업으로 진행된 학습 목적 글쓰기 활동 전반에 대한 성찰을 포함하고 있다. 이는 이전까지의 활동에서와 변별되는 새로운 표상을 지속적으로 촉진하려는 의도에서 비롯된 것이다. 반면 1차 형성적 순환에서 성찰일지 [6]을 작성한 이후 별도로 작성했던 글쓰기 프로젝트 활동의 전체 소감문은 별도로 수집해야 할 필요성이 사라져 수집하지 않았다.

넷째, 5차시에 이루어지는 두 번째 글쓰기 워크숍의 모둠원 수는 3명으로 제한하였다. 이는 개개인이 선택한 자료 텍스트 읽기, 동료 모둠원의 글 읽기, 모둠원 각자의 글에 대해 평가하거나 토의하기 등의 제반 행위가 제한된 시간 속에 이루어져 한 사람 한 사람의 글에 대해 충분한 의견 교환이 이루어지지 못했던 1차 형성적 순환의 문제점을 극복하기 위한 것이다. 다만 글쓰기 워크숍을 처음 접한 참여자나 공적 의사소통에 어려움을 겪는 일부 모둠원의 소극적 참여를 우려해 1차 워크숍에서는 이전과 마찬가지로 상대적으로 많은 인원(4~5명)을 배정하였다. 엄밀히 말해 1차 워크숍은 2차 워크숍을 위한 예비 수행으로서의 성격을 띠었다.

(2) 형성적 순환의 결과 및 시사점

2차 형성적 순환을 진행하며 참여자의 성별 구성에 따른 자료 수집 설계상의 문제점이 추가로 발견되었다. A고등학교(여학교)와 B고등학교(남학교)에서는 각각 참여자 203명과 134명 가운데 글쓰기나 성찰일지, 워크숍 결과물 작성에 한 번이라도 참여하지 못한 경우를 제외하고 최종적으로 194명, 89명의 자료가 수집되었다.[50] 성별에 따른 인문사회계열 학생의 전체 인원 차이를 염두에 두더라도 유사한 학업성취도를 보이는 두 집단에서 성별에 따라 최종 참여 비율에 큰 차이가 발생한 데 대해서는 문제가 제기될 수 있다. 학습 상황에서 이루어진 세 차례의 글쓰기 수행과 성찰일지 작성이 여학생에 비해 남학생 참여자에게 상대적으로 불리한 조건으로 작용했을 가능성이 있기 때문이다.

성별에 따른 우리나라 고등학생의 자료 통합적 글쓰기 수행의 차이를 분석한 일련의 선행 연구는 이를 뒷받침한다. 최승식(2015)에 따르면 자료 통합적 글쓰기를 수행하는 여학생 참여자의 경우 '선택하기'와 '인용하기' 전략이 다수를 차지하며 정보를 압축적으로 제시하는 데 어려움을 호소한 반면, 남학생 참여자의 경우에는 내적 조직에 소요되는 시간이 상대적으로 길게 나타났으며 충분한 글쓰기 내용을 생성해 내는 데 어려움을 겪고 있었다. 여학생만을 대상으로 자료를 활용해 400자 글쓰기를 수행하도록 한 장성민(2015ㄴ)에서도 대다수의 참여자가 800~1,000자에 달하는 분량의 글쓰기를 먼저 수행하여 자신이 표현하고 싶은 내용을 충분히 생산한 다음, 주어진 글쓰기 분량에 맞게 거시명제를 요약하는 전략을 취하고 있는 것으로 나타났다. 이로 미루어 제한된 시간(50분) 동안 분량 제약(1,200자)에 따라 글쓰기를 수행하도록 하고 성찰일지까지 작성하도록 한 2차 형성적 순환의 자료 수집 설계는, 학습 자료로부터 충분한 양의 글쓰기 내용을 추출

50) A, B고등학교 모두 글쓰기, 성찰일지, 워크숍 결과물을 모두 제출한 학생 가운데 연구 참여에 동의하지 않은 경우는 없었다.

하는 데 어려움을 느끼는 남학생 참여자에게 훨씬 취약한 조건으로 작용했을 가능성이 높아 보인다.

[그림 Ⅲ-3]의 완결된 자료를 산출하지 못해 참여자에서 배제되었을 하위 집단만을 대상으로 보면, 성별에 따른 유·불리와 자료 수집 설계상의 문제점은 더욱 두드러진다. 자료 통합적 글쓰기의 내용 생성을 위한 유의미한 교육적 처치(모둠 토의)가 이루어지지 않았을 때 남학생 하위 집단이 '정보의 적절성과 신뢰성' 항목에서 유의미한 점수 하락을 보인 것과 달리, 여학생 하위 집단에서 정보 측면의 점수가 매우 작은 폭이나마 유의미하게 향상되었다는 최건아(2013)의 결과는 이를 단적으로 보여준다. 여학생 참여자의 경우에는 상·하위 집단을 막론하고 자료 텍스트의 제공만으로도 글쓰기 내용을 생성하는 데 도움을 받은 것이다.

2차 형성적 순환의 결과를 바탕으로 3차 형성적 순환(본 연구)을 설계할 때에는, 참여자의 상이한 성별 구성으로부터 기인하는 네 가지 보완점을 다음과 같이 추가로 도출하여 보완하고자 하였다.

가. 과제 수행의 시간 제약

3차 형성적 순환을 설계할 때에는 50분 동안의 정규수업 시간 중 글쓰기 수행만 완료하도록 하고, 시간이 부족한 경우 성찰일지는 과제로 부과해 수업 이외의 시간을 활용해 작성하는 것도 허용하기로 하였다. 남학생 참여자의 불리한 환경을 여학생과 유사한 수준으로 만회하려면, 글쓰기 분량에 대한 제약을 완화하거나 글쓰기 시간을 더 주는 방향으로 해결할 수 있을 것으로 보았기 때문이다. 다만 복수의 자료 텍스트를 활용해 화제에 대한 심층적 이해를 보여주어야 하는 학습 목적 글쓰기 수행의 특성상, 글쓰기 분량에 대한 제약을 완화 또는 배제하는 것은 자칫 심층적 이해 자체를 확인하지 못하게 만들 우려가 있을 것으로 판단하였다. 성찰일지 작성이 수업 이외의 시간을 활용해 작성하는 것도 허용되면서, 글쓰기 워크숍 시간 또한 기존의 30분에서 40분까지 확대되었다.

나. 남녀공학 학교에서의 자료 수집

협력학습을 통한 문제 해결 과정에서 이질 집단이 함께 있을 때 특히 미숙한 학습자에게 많은 도움이 된다는 점(Hakkarainen & Palonen, 2003; Jiang et al., 2017; O'Keefe, 1995)을 고려해 3차 형성적 순환을 실행할 때에는 단일 성별로 구성된 남학교나 여학교 대신 남녀공학 고등학교, 그중에서도 남녀합반으로 구성되거나 글쓰기 워크숍 활동만이라도 남녀혼성의 형태로 진행할 수 있는 학교를 섭외하고자 하였다. 이는 2차 형성적 순

환에서의 여학교와 남학교 재학생 간 참여율에 현저한 차이가 발생하여, 이들의 자료를 대등한 수준으로 비교하는 것이 도리어 자칫 왜곡된 결과를 초래할 것으로 판단되었기 때문이다.

선행 연구에서는 남녀혼성으로 협력학습을 진행하였을 때 보다 온화한 소통 분위기가 조성되었으며, 단일한 성별로 구성된 경우 높은 관계적 민감성 덕분에 합의를 도출하는 데 용이한 반면 타성화된 수행으로 말미암아 학습 영역에 따라 상대적으로 낮은 수준의 성취를 초래하기도 한다고 보고된 바 있다(Jiang et al., 2017). 언어적 과제를 수행할 때에는 대체로 단일한 성별로 구성된 모둠의 성취도가 더 높게 나타났으나, 여학생으로만 구성된 모둠의 참여자가 남녀혼성으로 구성된 모둠의 여학생 참여자보다 더 나은 성취를 보인 반면 남학생의 경우에는 그렇지 않았다(Ding et al., 2011). 남녀혼성으로 구성된 모둠은 글쓰기 능력이 상대적으로 떨어진 남학생 참여자의 불리한 조건을 완화하고, 여학생 참여자와의 격차를 줄이는 데 기여할 것으로 예상된다.

다. 설계자와 교수자의 분리

남학교 재학생만을 대상으로 수행한 3차 예비 연구에서 1~2차 예비 연구에서와 현저히 비교되는 저조한 참여율을 보인 것에 대한 또 하나의 가설은, 그 원인이 수업에 참여하는 학습자의 성별 구성 외에 교수자의 역할을 연구자가 아닌 협력학교 교사가 맡았다는 점에도 기인할 수 있다는 점이다. 연구자(설계자)와 연구 참여자(교수자)의 역할을 분리해야 한다는 점은 설계·개발 연구에서 반드시 준수해야 하는 사항은 아니지만, 연구자의 특별한 주의를 필요로 하는 영역이기도 하다(Richey & Klein, 2007). 특히 이 연구에서 자료 수집을 위해 설계·개발 연구의 방법론을 적용한 것은 교수·학습이 고려된 상황 맥락에서 학습자가 산출한 실제성 있는 자료를 수집함으로써 학습 목적 글쓰기 수행을 일반적으로 설명할 수 있는 예측모형을 구축하는 데 주요한 목적이 있다. 이를 고려해 3차 형성적 순환을 실행할 때에는 연구자가 교수자로서 일체의 관여를 하지 않는 대신 모든 협력학교에서 해당 학교의 국어과 담당교사로 하여금 수업을 진행하도록 함으로써 연구 결과의 일반화 가능성을 제고하고자 하였다.

라. 성별 이외의 필자 요인에 대한 분석

마지막으로 성별의 차이는 교육적 처방을 통해 변화될 수 없는 만큼 그러한 차이가 발생하는 조절변인이 무엇인지 탐색하고자 하였다. 이 연구에서는 담화 행위를 통한 지식 구성의 작업이 개인 외부의 정보에 기존에 가지고 있던 지식이나 신념을 통합하는 것으

로 규정한 귀추적 사고의 관점을 수용하여 '사전지식'과 '인식론적 신념'에 주목하였다. 이에 따라 3차 형성적 순환을 설계할 때에서는 본격적인 글쓰기 프로젝트 활동에 앞서 1차시에 사전지식 검사와 인식론적 신념 측정을 포함하고, 각각의 점수를 기준으로 공변인의 형태로 상위 집단과 하위 집단을 나누어 다중집단 구조방정식 모형을 적용하고자 하였다.

3) 3차 형성적 순환

(1) 자료 수집의 개요

가. 참여자

3차 형성적 순환에 해당하는 본 연구(2016년 7월/12월)는 일반계 남녀공학 고등학교 4개교(서울 관악구 소재, 서울 구로구 소재, 서울 성북구 소재, 광주 북구 소재)에 재학 중인 2학년 인문사회계열 학습자 698명(남자 246명, 여자 452명)을 대상으로 자료를 수집하였다. 이들은 2014년과 2015년 국가학업성취도 보통학력 수준 이상의 고등학교 2학년 학생의 비율이 각각 78.0~89.0%, 69.0~76.4%로 나타나 전국 평균수준인 86.5%, 81.2%와 유사하거나 다소 떨어지는 수준을 보였다. 이들은 모두 2학년 정규 교육과정에 "생활과 윤리" 과목을 3~4단위로 편성하고 있었다.

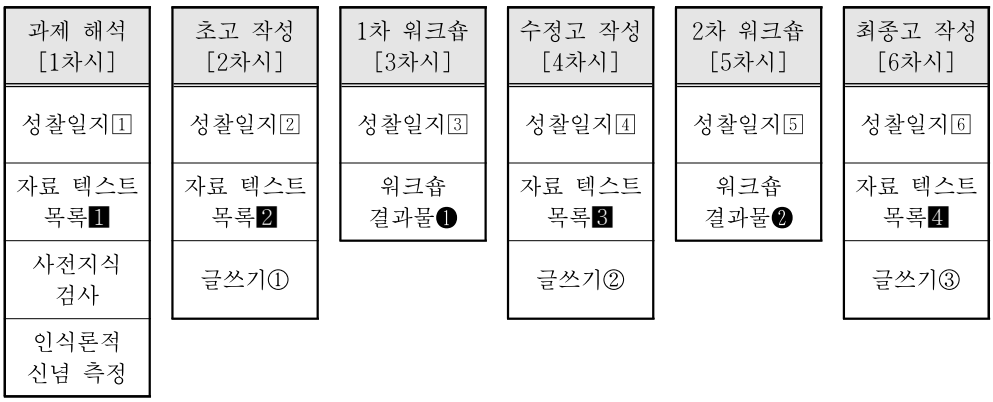
4개 학교 가운데 두 학교가 남녀합반으로 학급이 구성되어 있었으며, 남녀합반이 아닌 나머지 두 학교에서는 글쓰기 워크숍 활동만 남녀혼성을 이루어 활동을 진행하였다. 남녀합반이 아닌 두 학교 또한 영어, 수학 교과의 수준별 이동 수업에서 남녀혼성으로 분반을 배정하고 있거나 이전 학년에서 그와 같이 운영한 적이 있어, 글쓰기 워크숍 활동을 남녀혼성으로 진행한 것이 참여자에게는 특수한 환경으로 인식되지 않았다.

나. 자료 수집 절차

3차 형성적 순환에서 참여자에게 제시된 작문 과제 및 자료 텍스트는 2차 형성적 순환에서와 동일하게 구성하였다. 또한 이전과 마찬가지로 화제가 되는 내용 지식에 대한 정기고사가 완료된 직후 1~2주의 국어과 정규수업 6차시를 활용해 글쓰기 프로젝트 활동을 집중적으로 운영하고 자료를 수집하였다. '다양한 문화를 이해하는 태도'와 관련된 "생활과 윤리" 과목의 수업 내용은 2개 학교에서 1학기 기말고사에, 나머지 2개 학교에서 2학기 기말고사의 시험 범위로 포함되었다.

3차 형성적 순환에 참여한 4개 학교에서의 수업 진행은 협력학교에서 국어과 정규수업을 담당하는 교사에 의해 이루어졌다. 그러한 설계는 연구자를 개입안(intervention)의 일부로 포함되지 않도록 함으로써 연구자에 의해 좌우될 수 있는 여지를 줄이고 수업 모형의 일반화 가능성을 높이는 데 기여할 것으로 기대된다. 협력학교의 교사들은 수업 모형의 적용을 앞두고 연구자와의 협의회를 사전에 거쳤으며, 3차 예비 연구 때와 마찬가지로 수업의 전반적인 구성과 차시별로 학습자가 생산해야 할 자료의 유형, 1~2차 형성적 순환에서 관찰된 학습자 반응의 주요 특징, 학습 자료집으로 제공된 "생활과 윤리" 교과서의 자료 텍스트에 대한 이해 등을 미리 공유하였다.

[그림 Ⅲ-4]는 3차 형성적 순환의 자료 수집 과정에서 참여자가 어떤 자료를 생산하였는지 도식화한 것이다.



[그림 Ⅲ-4] 3차 형성적 순환의 자료 수집 개관

2차 형성적 순환과 비교해 3차 형성적 순환의 자료 수집에서 차이를 보이는 부분은 다음의 두 가지이다.

첫째, 50분 동안의 정규수업 시간 중에는 글쓰기 수행만 완료하도록 하고, 성찰일지는 글쓰기 수행 후 시간이 남는 경우 곧바로 작성하도록 하거나 시간이 부족한 경우에는 과제로 부과해 그 다음 수업 시간 전까지 작성해 오도록 안내하였다. 이는 성별에 따른 글쓰기 환경의 제약을 최소화하려는 의도에서 비롯된 것이다. 글쓰기 워크숍 또한 기존의 30분에서 40분으로 활동 시간을 늘려 보다 심층적인 의견 교환이 이루어지도록 하였다.

둘째, 본격적인 글쓰기 활동에 앞서 1차시에 개인의 사전지식과 인식론적 신념에 대한 측정을 하였다. 이는 학습 목적 글쓰기 수행을 위한 자료 통합 활동의 조절변인으로서

교육적 처방을 통해 변화될 수 없는 '성별'과 같이 고정된 배경요인에 주목한 것의 한계를 극복하려는 의도에서 기인한 것이다. 사전지식 검사는 선다형 10문항으로, 인식론적 신념 척도는 6점 리커트 척도로 구성된 48문항으로 구성하였으며, 개인별로 다소의 편차는 있지만 대부분 10~15분 정도 소요되었다.

(2) 형성적 순환의 종료

3차 형성적 순환 결과, 연구에 참여한 698명 가운데 664명(95.1%)의 참여자의 자료가 최종적으로 수집되었다. 구체적으로 남학생은 246명 가운데 224명(84.9%)이, 여학생은 452명 가운데 440명(97.3%)이 [그림 Ⅲ-4]의 자료를 모두 제출하고 연구 참여에도 동의하였으며, 성별 간 참여 비율에 다소의 차이가 존재하기는 하나 2차 형성적 순환(남학생: 66.4%, 여학생: 95.6%)에 비해서는 그 격차가 현저히 줄어들었다. 3차 형성적 순환을 적용할 때에는 4개의 협력학교에서 각각 국어과 정규수업을 담당하는 교사에 의해 수업이 진행되었는데, 학교별로 최종 참여 비율이 93.4~97.2%로 비교적 고르게 분포하고 있었다. 이에 따라 이 연구에서는 3차 형성적 순환의 자료 수집 설계가 성별에 따른 참여 비율의 격차를 줄이는 데에도 성공하고 있으며, 교사 변인에 따른 영향력의 편차도 크지 않아 일반화하는 데 무리가 없을 것으로 보고 형성적 순환을 종료하였다.

Ⅳ. 학습 목적 글쓰기 예측모형의 검증

1. 변인 측정 및 자료 분석

1) 변인의 측정

이 연구가 학습 목적 글쓰기 수행의 구조적 영향 관계를 분석한 기존의 선행 연구들과 변별되는 지점은, 이론적 배경으로부터 도출된 엄밀한 준거를 적용하여 참여자의 글쓰기 결과물과 개방형 설문 형태로 제시된 성찰일지 기록에 대해 질적 내용분석을 실시한 다음 그 결과를 위계적으로 계량화하여 투입하는 변환적 설계(transformative design)의 혼합 방법론을 거쳤다는 데 있다. 이러한 설계는 10점 척도로 수집된 자기 보고식 설문 응답을 활용한 브로텐(Bråten et al., 2014)에서 다문서 문식 전략의 활용에 대한 설문 응답과 실제 다문서 이해 사이의 괴리가 크게 나타났다는 점(β=.19)에 기인한다. 이는 '다양한', '능동적으로', '통합적'과 같이 가치 판단이 가능한 어휘를 사용한 경우 참여자가 실제 행동과 괴리된 당위적 인식을 보이게 되며, 이론적 배경에 기반한 엄밀한 준거가 마련되지 않은 경우 4점과 5점의 계량적 정보가 갖는 고유의 의미를 변별할 수 없기 때문인 것으로 해석할 수 있다. 활용한 자료의 수나 상호텍스트적 연결 횟수가 산술적으로 많다고 하여 반드시 우수한 자료 통합을 수행한 것으로 보기 어렵다는 선행 연구의 결과도 눈길을 끈다(이지영, 2016; 장성민, 2015ㄱ, 2016ㅁ). 이러한 이유로 이 연구에서는 처리 변인에 해당하는 네 개의 예측변인 "학습 과제의 요구 인식", "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합", "학습 결과물의 점검"을 뒷받침하는 각각의 측정변인을 5점 척도로 동일하게 위계화하고, 3점에 해당하는 선택항이 비교적 평균의 수준에 해당하는 행동으로 기술될 수 있도록 설계하였다.

(1) 내용 지식의 심층적 이해

구조방정식 모형을 적용할 연구 모형의 종속변인에 해당하는 "내용 지식의 심층적 이해"는 3차 형성적 순환의 참여자들이 생산한 최종 글쓰기 결과물에 자료 통합적 글쓰기 평가틀(장성민·민병곤, 2016)을 적용함으로써 측정하였다. 학습 목적 글쓰기 수행의 결과물을 내용 지식의 심층적 이해와 동일시한 것은, 담화 행위에 기반한 '지식 변형하기'

의 사고 과정을 "수사적 문제 해결과 내용적 문제 해결의 대화"(Klein et al., 2016)로 규정한 선행 담론의 논의에 바탕을 두고 설정한 결과이다. 학습 목적 글쓰기 담론에서 내용 지식의 심층적 이해에 도달하였다는 것은 비단 사실적 정보들을 정확히 이해하고 있는가의 문제로 국한되지 않으며, 이들을 수사적으로 연결하고 정당화하며 언어를 통해 가시적으로 전달하는 데까지 이르는 담화 행위의 구성체가 독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있어야 함을 의미하는 것이다. 따라서 학습 목적 글쓰기 수행의 가시적 결과물에 반영된 내용뿐 아니라 구조와 표현의 문제까지도 필자가 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대해 체계적인 이해와 학습을 거쳐 소기의 성과를 달성하고자 한 유의미한 흔적으로 볼 수 있다.

장성민·민병곤(2016)의 평가틀은 모어 학습자를 대상으로 한다는 점, 텍스트 이해의 과정이 포함된다는 점을 고려해 '수사적 상황 인식'(20%), '자료 이해 및 내용 선정'(30%), '글의 구조'(30%), '어휘/문체'(10%), '규범'(10%)의 다섯 항목을 서로 다른 비중으로 구성하고 있으며, 탐색적 요인분석을 통해 타당성을 확보한 바 있다. 〈표 Ⅳ-1〉은 내용 지식의 심층적 이해를 측정하기 위한 평가 준거의 세부 내용을 정리한 것이다.[51]

"내용 지식의 심층적 이해"를 측정하고 계량화하기 위해 대학원에서 국어교육을 전공하는 채점자 6명이 두 차례에 걸쳐 최종 글쓰기 결과물을 대상으로 5점 척도로 분석적 평가를 실시하였다. 평가 항목에 대한 해석의 차이를 최소화하기 위해 항목별로 감점 처리가 될 수 있는 요인들을 구체적으로 제시하여 평가표를 제작하였으며, 본격적인 채점에 앞서 연구자와 함께 3명의 채점자가 평가표에 따라 6편의 글쓰기 결과물에 대한 예비 평가를 실시함으로써 평가 항목에 대한 이해와 해석을 공유하였다. 모어 학습자를 대상으로 하는 작문 평가에서 내용 항목의 비중이 크게 고려되어야 함을 염두에 두어 내용 : 조직 : 표현의 초점에 대한 반영 비율을 5 : 3 : 2로 설정하였으나, 이를 사전에 공개할 경우 채점 과정에서 왜곡된 결과가 산출될 수 있다고 판단하여 채점자에게는 총점에 대한 평가 항목별 반영 비율을 공개하지 않았다. 개별 채점 후에는 점수 편차가 2점 이상인 글쓰기 결과물에 대해 또 다른 3명의 채점자에게 재채점을 의뢰하였다. 1차 채점 결과 급내상관계수는 항목에 따라 .759~.871로 나타났으며, 별도의 채점자 3명에게 의뢰해 2차 채점을 실시한 뒤에는 .864~.942로 모든 항목에서 신뢰도가 안정적으로 나타났다. 채점이 완료된 뒤에는 〈표 Ⅳ-1〉에 제시된 총점에 대한 평가 항목별 반영 비율을 고려해 10점 만점으로 소수점 둘째 자리까지 환산하였다.

51) 〈표 Ⅳ-1〉의 평가 기준 가운데 ④의 ②나 ⑤의 ①, ②는 엄밀히 말해 "내용 지식의 심층적 이해"를 측정하는 것과 직접적인 관련이 높다고 보기는 어렵다. 하지만 이들 또한 독자로 하여금 학습 결과물로서 필자가 작성한 글(텍스트)이 우수한가를 판단하는 데 하나의 일반적인 준거로 통용된다는 점에서 낮은 비중으로나마 평가 항목에 반영될 필요가 있다고 보았다.

〈표 Ⅳ-1〉 내용 지식의 심층적 이해를 측정하기 위한 평가 준거(장성민·민병곤, 2016)

평가 항목(반영 비율)		평가 기준	감점 요인
내용 (50)	1 수사적 상황 인식 (20)	① 자신의 관점을 전달하거나 논증하려는 목적이 드러나는가?	자신의 관점에 대한 논증 의도가 느껴지지 않는 경우 감점 처리
		② 예상 독자를 고려해 자신의 관점을 명료하게 제시하였는가?	자신의 관점 없이 두 자료 텍스트 사이에서 일관성 없이 내용이 이어지는 경우 감점 처리
	2 자료 이해 및 내용 선정 (30)	① 자료 텍스트의 내용을 정확하게 이해하였는가?	자료 텍스트 내용에 대한 이해가 미흡한 경우 또는 잘못 이해한 경우 감점 처리
		② 자료 텍스트의 내용을 적절히 선정하고 활용하였는가?	어느 한 텍스트만 참고하거나, 자료 텍스트 내용을 활용하지 않은 경우(자신의 상식적 판단이나 주관적 경험에만 의존하는 경우) 감점 처리
조직 (30)	3 글의 구조 (30)	① 결론(명제)과 가정(이유, 근거, 전제)가 명확히 드러나는가?	명제만 제시하고 이유나 근거, 전제가 부재하거나 미흡한 경우 감점 처리
		② 문단 간, 문장 간 연결이 자연스러운가?	문단 간, 문장 간 연결이 매끄럽지 않고 부자연스럽거나, 동일한 내용의 문장이 중언부언 반복되는 경우 감점 처리
표현 (20)	4 어휘/문체 (10)	① 전체 내용을 응축하는 일반화된 개념(추상어)이 사용되었는가?	일반화된 개념어의 사용 없이 구체적인 사례나 현상만을 기술하여 핵심어를 파악하기 어려운 경우 감점 처리
		② 발달 수준(고등학교)에 적합한 어휘나 문체를 사용하였는가?	어휘 사용 수준이 지나치게 낮거나 문장력이 현저히 떨어진 경우 감점 처리
	5 규범 (10)	① 맞춤법이 정확한가?	읽기 상황에서 맞춤법이 어색하다는 것이 느껴지는 정도에 따라 감점 수준을 달리 처리
		② 주술 호응 및 문장 연결에 문법적 오류는 없는가?	전달하고자 하는 어떤 내용은 담고 있으나, '한 번만 다시 읽어보면 좋았을 걸.'이라는 아쉬움이 발견되는 경우 감점 처리

물론 최종 글쓰기 결과물을 평가하는 것이 학습 목적 글쓰기 수행의 세부 국면별로 작동하는 구체적인 인지 처리 과정의 수준을 그대로 보여주는 것은 아니다. 최종 글쓰기

결과물에 반영된 학습의 수준을 관찰하는 것은 필자로서의 내적 가정과 필자 외부의 증거 사이에 역동적으로 이루어진 상호작용의 결과물로서 최선의 설명에 내포된 개연성을 텍스트 내적으로 살피는 데 우선적인 초점이 놓이기 때문이다. 가령 최종 글쓰기 결과물에서 〈표 Ⅳ-1〉에 내용 항목의 평가 준거로 제시된 '② 자료 이해 및 내용 선정'을 측정하는 것은 '출처와 내용을 식별하여 적절한 학습 자료를 선택하고, 이들을 상호텍스트적으로 연결하며, 기존의 사전지식과 상호작용하여 필자로서의 응집적 표상을 구축하는 제반 처리 과정을 보여주었는가'를 살피는 형태로 이루어지는 것이 아니라, 최선의 설명에 상응하는 결과물로서 텍스트로 확인되는 필자의 관점과 이를 뒷받침하는 근거 사이의 추론 메커니즘이 텍스트 내 맥락의 측면에서 얼마나 타당한지(②-②), 그리고 그 근거가 텍스트 간 맥락의 측면에서 학습 자료의 맥락과 상충되는 지점은 없는지(②-①)를 따져보는 형태로 이루어진다.

실제로 〈표 Ⅳ-1〉의 평가 준거와 가시적인 문식 행위에 상응하는 예측변인 "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"의 측정 준거 사이에는 얼핏 보기에 상관관계가 존재할 수 있을 것으로 예상되는 지점들이 소소하게 발견된다. 하지만 〈표 Ⅳ-1〉의 평가 준거 ①~⑤의 점수와 "내용 지식의 심층적 이해"를 설명하기 위한 네 개의 예측변인(처리 변인)을 뒷받침하는 측정변인(9개)의 점수 전체에 대해 최대우도법을 적용하여 사각회전 방식에 따른 요인부하량 값을 추출하고 탐색적 요인분석의 패턴행렬을 분석한 결과, 고유값(eigen value) 1 이상을 기준으로 2요인(비가시적 사고 표상, 가시적 문식 행위)이 도출되었고(KMO=.933, Barlett' χ^2=7302.762 [df=91, p=.000]), 〈표 Ⅳ-1〉의 평가 준거 ①~⑤ 가운데에는 2요인 모두에 대한 요인부하량이 .3에 미치지 못하는 ⑤를 제외하고 ①, ③, ④가 모두 '비가시적 사고 표상'에 해당하는 요인 1에 포함되어 있었으며 ②만 요인 1과 2 각각에 해당하는 부하량이 .417, .457로 나타나 우려할 만한 수준의 상관관계가 발견되지는 않았다.

이처럼 최종 글쓰기 결과물에 대한 평가만으로 학습 목적 글쓰기 수행의 세부 국면별로 작동하는 구체적인 인지 처리 과정의 성패를 모두 살펴보기는 어려울 수 있으나, 텍스트로 가시화된 결과가 내용 지식의 심층적 이해에 도달하기 위해 요구되는 내용적, 수사적 문제의 제 측면을 담화 행위를 통해 보여주는 것으로 규정하는 것은 큰 문제가 없어 보인다. 다만 하위 준거의 점수가 총점에 상이한 비중으로 반영되었음을 고려하여 최종적으로는 "내용 지식의 심층적 이해"라는 잠재변인 대신 '글쓰기 총점'이라는 측정변인으로 바꾸어 투입하였다.

(2) 학습 과제의 요구 인식

연구 모형의 독립변인에 해당하는 "학습 과제의 요구 인식"은 3차 형성적 순환의 참여자들이 작성한 성찰일지의 개방형 설문 문항의 응답에 대한 분석자 3명의 질적 내용분석 결과를 5점 척도로 계량화함으로써 측정하였다.[52] 여기에는 '최초 과제 인식'과 '독자 인식'의 두 가지 측정변인이 포함되었으며, 측정변인 간 신뢰도(Cronbach's α)는 .857로 나타났다. 각각의 측정 문항에 대한 최초 코딩값의 분석자 간 신뢰도(Cronbach's α)는 .742~.839였다.

① 최초 과제 인식: 필자의 과제 표상이 적용되는 자료의 범위(개별 자료, 복수의 자료), 지식 변형의 여부(지식 재진술, 지식 변형), 텍스트 활용의 수준(텍스트 참고형, 텍스트 통합형)을 준거로 삼아 5점 척도로 측정하였다. 성찰일지 [1]의 2, 4번과 성찰일지 [6]의 1, 2번 문항의 응답을 대상으로 분석하였다. 해당 점수가 높을수록 상호텍스트성, 지식 변형, 텍스트 통합형에 가까운 인식을 보이는 것으로 해석할 수 있다.

② 독자 인식: 독자 인식의 추상화 정도(특정독자, 보편독자) 및 태도 변용 대상으로서의 속성(기존 태도의 강화, 새로운 독자의 형성, 기존 태도의 변화)을 준거로 삼아 5점 척도로 측정하였다. 성찰일지 [6]의 3번 문항의 응답을 대상으로 분석하였다. 해당 점수가 높을수록 독자에 대해 소통 맥락과 작문 목적을 형성하는 일종의 지식이나 동기로 추상화하려는 인식이 뚜렷하며, 합리적인 논쟁의 대상으로 규정하는 것으로 해석할 수 있다.

(3) 학습 자료의 선택

연구 모형에서 첫 번째 매개변인에 해당하는 "학습 자료의 선택"은 3차 형성적 순환의 참여자들이 작성한 성찰일지 개방형 설문 문항의 응답과 최종 글쓰기 결과물에 대한 분석자 3명의 질적 내용분석 결과를 5점 척도로 계량화함으로써 측정하였다. 성찰일지 [6]의 2번 문항의 응답을 주로 분석하되, 필요한 경우 성찰일지 [2]의 1번 문항과 성찰일지

52) '(2) 학습 과제의 요구 인식' ~ '(5) 학습 결과물의 점검' 변인의 측정은 글쓰기 결과물 및 성찰일지 기록에 대한 분석자 3명의 질적 내용분석 결과를 계량화하는 변환적 설계의 혼합 방법론을 적용함으로써 이루어졌다. '(1) 내용 지식의 심층적 이해'를 측정하는 것과의 간섭 현상이 발생하는 것을 방지하기 위해 글쓰기 결과물 채점에 참여하지 않은 3명의 분석자를 별도로 선정하여 의뢰하였다.

[4]의 1, 3번 문항의 응답을 함께 참고하였다. 다만 성찰일지를 통해 밝힌 참여자의 자기 보고식 진술과 필자로서의 실제 수행이 동일하지 않을 수 있음을 염두에 두어 성찰일지 기록과 글쓰기 결과물 사이에 괴리된 결과를 보일 경우에는 실제 수행을 통해 분석된 결과를 우선적으로 따랐다.[53] 여기에는 '출처와 내용 식별', '상호텍스트적 관련', '응집적 표상 구축'의 세 가지 측정변인이 포함되었으며, 측정변인 간 신뢰도(Cronbach's α)는 .909로 나타났다. 각각의 측정 문항에 대한 최초 코딩값의 분석자 간 신뢰도(Cronbach's α)는 .787~.902였다.

① 출처와 내용 식별: 확증편향 여부(단일한 관점, 복수의 관점), 활용된 자료의 층위(해석 자료, 실증 자료), 대안적 관점의 균형 여부를 준거로 삼아 5점 척도로 측정하였다. 해당 점수가 높을수록 참여자가 확증편향을 보이지 않으며, 대안적 관점을 뒷받침하는 자료를 포함해 명제와 근거의 이원적 상호작용에 기반한 글쓰기 내용 생성이 이루어진 것으로 해석할 수 있다.

② 상호텍스트적 관련: 조직된 자료 사이의 상호텍스트적 방향(정적, 부적) 및 자료의 층위(단일한 층위, 상이한 층위), 상호텍스트적 연결 방식(순차적 연결, 교차적 연결)을 준거로 삼아 5점 척도로 측정하였다. 해당 점수가 높을수록 참여자가 상충된 관점의 해석을 고려하고, 다양한 층위의 자료가 활발히 상호작용하며 내용 조직을 이룬 것으로 해석할 수 있다.

③ 응집적 표상 구축: 텍스트 통합의 수준(미활용, 형식적 통합, 수사적 통합) 및 학습 자료의 명제 수용 방식(일방적 수용, 부분적 평가, 수사적 재구성)을 준거로 삼아 5점 척도로 측정하였다. 해당 점수가 높을수록 참여자가 수사적으로 학습 자료를 통합하고, 기존 지식 명제 또한 필자의 재구성 과정을 거친 것으로 해석할 수 있다.

이때 용어의 추상성으로 말미암아 이를 해석하는 데 있어 차이가 발생할 수 있는 부분 가운데 한 가지는 '확증편향에서 벗어난 학습 자료를 선택하는 것'이 무엇을 의미하는가

53) 가시적 문식 행위에 해당하는 "학습 자료의 선택"의 변인들을 측정하는 방식이 기술된 것에 대해서는 연구자가 진행한 기존 연구(장성민, 2017ㄴ, 2017ㄷ, 2017ㄹ)에서와 다소 달라진 점이 있어 해명이 필요해 보인다. 연구자의 선행 연구들에서는 "학습 자료의 선택"의 세 변인을 측정하는 것이 최종 글쓰기 결과물에 대한 분석을 통해서만 이루어진 것으로 기술한 바 있다. 선행 연구들에서 최종 글쓰기 결과물을 분석하는 것의 중요성을 독자적으로 부각시킨 것은 참여자의 자기 보고식 진술만으로 문식 행위의 수행, 특히 텍스트 표현의 결과물로 직접적인 확인이 어려운 다문서 읽기의 수행을 포착하는 것의 신뢰도가 높지 않았기 때문이었다. 비가시적인 사고 표상으로만 구성되는 "학습 과제의 요구 인식", "학습 결과물의 점검"을 측정할 때와 달리 문식 행위에 해당하는 "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"은 글쓰기 결과물로 표현된 가시적인 텍스트를 반드시 함께 살펴볼 필요가 있었다.

에 관한 지점이다. 이는 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대한 상충되는 관점 또는 다양한 관점을 염두에 두어 학습 자료를 찾아 읽는다는 것이 구체적으로 어느 범위에 해당하는 문식 활동을 지칭하는지와 관련된 문제이기도 하다. 확증편향에서 벗어난 학습 자료를 선택하는 것은 일차적으로 다문서 읽기의 관점에서 ㈀ 단일한 관점을 보이는 논쟁적 관계의 상이한 자료들을 인접한 시간 범위 내에 동시에 읽으며 비동질적인 정보(명제, 이유, 근거, 전제)에 대한 해석을 응집적으로 이끌어 내는 것(자료 간 통합)을 의미하지만, ㈁ 상이한 관점이 두루 포함된 단일한 자료를 읽어 나가며 다성적 목소리를 파악하는 것(자료 내 통합)도, ㈂ 외부의 학습 자료에 대해 개인이 그 자료의 관점을 일방적으로 받아들이거나 차용하는 대신 자신의 사전지식을 활용하여 필자로서의 변별된 관점을 제시하고 기존에 명시적으로 직접적인 관련을 맺지 않던 공관적 관계의 자료를 수사적으로 제시하는 것(필자-자료 간 통합)도 확증편향에서 벗어나는 일종의 자료 선택 방법에 해당될 수 있기 때문이다. 특히 학습 자료의 저자가 기존의 관점을 대치하는 새로운 대안적 명제를 제시하고자 할 때에는 자신의 입장을 조건부로 주장하는 '현실 지양적 태도'의 표출이나 어떤 입장의 선택이 맥락에 따라 달라질 수 있음을 인정하는 '공존적 반대'의 문제 해결과 같이 기존 관점에 대한 이해가 선행되어야 하는 경우가 많기 때문에 ㈁을 거치는 것만으로 종종 ㈀와 유사한 학습의 효과를 보이게 된다(민병곤, 2004).

이 연구는 참여자가 실제로 어떤 자료들을 선택하여 읽어 나갔는가를 기술적(descriptive)으로 추적하는 데 초점이 있는 것이 아니라, 귀추적 사고의 관점에서 내용 지식의 심층적 이해에 기여하는 가시적 문식 행위의 한 국면으로서의 이해에 주요한 관심이 놓여 있는 만큼 엄격한 의미에서의 ㈀뿐 아니라 ㈁, ㈂까지도 자료 선택의 확증편향 여부를 고려하는 데 염두에 두었다. 필자의 학습 결과물(작문 텍스트)에 반영된 학습 자료의 선택 양상을 파악할 때에는 ㈀~㈂의 구분이 이론적으로 가능할 수 있을지 몰라도 현실적으로는 쉽지 않기 때문에 도리어 참여자의 학습 수행을 편협하게 축소하거나 왜곡하여 파악할 수 있다고 판단했기 때문이다.

(4) 학습 정보의 변형 및 통합

연구 모형에서 두 번째 매개변인에 해당하는 "학습 정보의 변형 및 통합"은 3차 형성적 순환의 참여자들이 작성한 성찰일지 개방형 설문 문항의 응답과 최종 글쓰기 결과물에 대한 분석자 3명의 질적 내용분석 결과를 5점 척도로 계량화함으로써 측정하였다. 성찰일지 6의 2번 문항의 응답을 주로 분석하되, 필요한 경우 성찰일지 2의 2, 3, 4번 문항과 성찰일지 4의 1, 4번 문항의 응답을 함께 참고하였다. 다만 앞서 살펴본 "학습 자

료의 선택"과 마찬가지로 성찰일지를 통해 밝힌 참여자의 자기 보고식 진술과 필자로서의 실제 수행이 동일하지 않을 수 있음을 염두에 두어 성찰일지 기록과 글쓰기 결과물 사이에 괴리된 결과를 보일 경우에는 실제 수행을 통해 분석된 결과를 우선적으로 따랐다. 여기에는 '대안적 관점의 통합', '논증 요소의 배열'의 두 가지 측정변인이 포함되었으며, 측정변인 간 신뢰도(Cronbach's α)는 .877로 나타났다. 각각의 측정 문항에 대한 최초 코딩값의 분석자 간 신뢰도(Cronbach's α)는 .698~.844였다.

① 대안적 관점의 통합: 논증의 목표에 따른 대화 유형으로서 '논박적(disputative) 대화'와 '숙고적(deliberative) 대화'의 길항관계를 분석한 레이탕(Leitão, 2000)을 준거로 삼아 5점 척도로 측정하였다. 이론적으로는 '확증편향'부터 '기존 관점의 폐기'까지 정도의 문제로 접근하는 것이 적절하지만, 위계화된 다른 측정변인과의 균형을 맞추기 위해 부분적으로 변형의 과정을 거쳤다. '기존 관점의 폐기' 여부를 확인하는 것은 필요한 경우 최종 글쓰기 결과물과 성찰일지 [3], [4], [5]의 개방형 설문 응답을 함께 참고함으로써 이루어졌다. 해당 점수가 높을수록 대안적 관점에 대한 인식을 통해 참여자가 확증편향을 보이지 않으며, 대안적 관점을 균형 있게 고려하여 통합한 것으로 해석할 수 있다.

② 논증 요소의 배열: 거시구조 식별의 분석 단위(전체 글 수준, 문단 수준) 및 논증 요소의 유형(명제, 근거), 학습 자료의 재구성 방식(학습 자료 정보 위주, 필자의 수사적 재구성)을 준거로 삼아 5점 척도로 측정하였다. 해당 점수가 높을수록 참여자가 필자의 수사적 관점을 중심으로 거시구조를 명료하게 드러내며, 적절한 근거를 마련하여 명제를 뒷받침하는 것으로 해석할 수 있다.

(5) 학습 결과물의 점검

연구 모형에서 세 번째 매개변인에 해당하는 "학습 결과물의 점검"은 3차 형성적 순환의 참여자들이 작성한 성찰일지 개방형 설문 문항의 응답에 대한 분석자 3명의 질적 내용분석 결과를 5점 척도로 계량화함으로써 측정하였다. 성찰일지 [3], [4], [5]의 개방형 설문 응답을 중심으로 분석하였으며, 필요한 경우 글쓰기 ②, ③과 성찰일지 [6]의 1, 2번 문항의 응답을 참고하였다. 여기에는 '새로운 표상에 대한 반응'과 '정보량 제약의 처리'의 두 가지 측정변인이 포함되었으며, 측정변인 간 신뢰도(Cronbach's α)는 .862로 나타났다. 각각의 측정 문항에 대한 최초 코딩값의 분석자 간 신뢰도(Cronbach's α)는 .791~.839였다.

① 새로운 표상에 대한 반응: 새로운 표상에 따른 고쳐쓰기의 범위(표현 차원, 내용 차원) 및 이에 수반된 읽기의 범위(기존 자료의 고수, 자료에 대한 해석의 변화, 새로운 자료의 탐색)를 준거로 삼아 5점 척도로 측정하였다. 해당 점수가 높을수록 참여자가 자료의 선택에 대한 고민을 포함해 내용 차원의 고쳐쓰기를 수행하려는 인지적 노력을 기울인 것으로 해석할 수 있다.

② 정보량 제약의 처리: 기존 표상과 새로운 표상의 관계 및 텍스트 구조의 변화에 대한 인식을 준거로 삼아 5점 척도로 측정하였다. 해당 점수가 높을수록 상대적으로 큰 인지적 부담을 경험하더라도 기존 표상과 변별되는 새로운 표상을 생성해 내고자 시도하며, 텍스트 구조의 변화를 통해 제한된 작문 분량 속에 늘어난 정보량을 조정하려는 지식의 재구성 과정을 거친 것으로 해석할 수 있다.

(6) 사전지식의 수준

연구 모형의 첫 번째 조절변인에 해당하는 사전지식의 수준은 3차 형성적 순환의 1차시에 실시된 사전지식 검사(선다형 10문항)에서 참여자들이 정답으로 표기한 문항의 개수를 점수로 산정한 다음, 공변인의 형태로 상위 50% 집단과 하위 50% 집단으로 나누어 투입하였다.

각각의 문항은 “생활과 윤리” 과목의 교육과정 성취기준으로부터 도출된 주요 개념어를 화제(topic)로 제시한 다음 다섯 개의 선택지 가운데 화제에 대한 적절한 진술(comment)을 찾는 방식으로 제시되었다. 이는 학습 목적 글쓰기의 효과를 다룬 기존의 선행 연구에서 사전지식을 측정해 온 대표적인 방식이기도 하다(장성민, 2016ㅁ; Bråten et al., 2008; Gil et al., 2010a, 2010b). 다음은 참여자의 사전지식을 측정하기 위해 적용된 문항의 한 예이다.

> **1. 문화 상대주의**는
> ① 문화가 지역이나 집단에 따라 다르다는 관점이다.
> ② 구성원 간의 다름과 차이를 인정하지 않는 관점이다.
> ③ 인류의 보편적 가치가 존재하지 않는다고 보는 관점이다.
> ④ 도덕적 기준을 포함한 인류의 모든 산물에 고유한 가치가 있다고 보는 관점이다.
> ⑤ 인간의 생명권과 자유권을 침해하는 문화에 대해서도 존중해야 한다고 보는 관점이다.

사전지식 검사 문항은 고등학교에서 “생활과 윤리” 과목을 3년 이상 가르친 적 있는 2명의 교사로부터 검토를 받았으며, 검토 결과를 반영해 두 개의 문항을 부분적으로 수정하여 참여자에게 적용하였다.

(7) 인식론적 신념의 성향

연구 모형의 두 번째 조절변인에 해당하는 인식론적 신념의 성향은 박병기·정영주(2012)의 인식론적 신념 척도(SOPE-r, Scale of Personal Epistemology revised)를 준거로 활용해 측정한 다음, 공변인의 형태로 상위 50% 집단(세련된 신념 집단)과 하위 50% 집단(소박한 신념 집단)으로 나누어 투입하였다.

이 척도는 인식론 내용(지식의 확실성, 지식의 구조, 앎의 원천, 앎의 정당화, 학습의 능력, 학습의 과정) 및 인식론 수준(소박한 신념, 세련된 신념)에 따라 6×2 요인구조로 개발되었으며, 요인당 4문항씩 6점 리커트 척도로 구성된 총 48문항으로 조직되어 있다. 확인적 요인분석을 통해 타당도가 검증되었으며, 요인별 신뢰도 또한 .72~.93으로 양호하게 보고되었다. 이 연구에서는 3차 형성적 순환의 1차시에 사전지식 검사와 더불어 개인의 인식론적 신념도 함께 측정하였으며, 박병기·정영주(2012)에서 낮은 신뢰도에 대해 지적한 "단순한 지식" 요인의 1개 문항(5. 한 단원의 내용은 다른 단원과 관계없이 독립적으로 이해된다.)만 연구자들의 제안(한 단원의 내용은 다른 단원과 관계없이 독립적인 것이다.)대로 수정하여 제시하였다.

〈표 Ⅳ-2〉는 참여자에게 적용한 인식론적 신념 척도의 문항을 정리한 것이다.

〈표 Ⅳ-2〉 인식론적 신념 척도(SOPE-r) 문항

문항 번호	문항 내용	비 고
1	동일한 자료에 대한 학자들의 판단은 같아야 한다.	지식의 확실성 소박한 신념 (확실한 지식)
2	시대가 변해도 한번 인정된 지식의 가치는 달라지지 않는다.	
3	동일한 현상에 대한 전문가들의 해석은 같아야 한다.	
4	시대가 변해도 한번 인정된 이론에 대한 평가는 달라지지 않는다.	
5	한 단원의 내용은 다른 단원의 내용과 관계없이 독립적인 것이다.	지식의 구조 소박한 신념 (단순한 지식)
6	여러 가지 사실들을 각각 자세하게 다뤄 한 곳에 모아놓으면 좋은 책이 된다.	
7	공부에서 중요한 것은 교과서의 세부내용을 정확하게 기억하는 것이다.	
8	개별적인 사실들을 자세하게 아는 것이 전체를 이해하는 것보다 중요하다.	
9	새로운 이론을 형성하는 것은 전문가들만의 고유영역이다.	앎의 원천 소박한 신념 (전문가 권위)
10	지식은 전문가에 의해서 만들어지고 전해지는 것이다.	
11	지식은 일반인이 아닌 전문가가 만들어야 활용가치가 높아진다.	
12	전문가를 제쳐두고 일반인이 지식을 만든다는 것은 바람직하지 않다.	

13	교과서의 내용은 그대로 받아들이는 것이 바람직하다.	앎의 정당화 소박한 신념 (권위의 수용)
14	권위 있는 학자의 이론은 그대로 받아들이는 것이 옳다.	
15	어떤 지식의 옳고 그름은 교과서를 근본으로 해야 한다.	
16	어떤 현상에 대한 해석의 옳고 그름은 전문가의 판단에 따라야 한다.	
17	뛰어난 학습능력은 타고나야 한다.	학습의 능력 소박한 신념 (고정된 능력)
18	선천적으로 학습내용을 잘 받아들이지 못하는 학생이 많다.	
19	공부를 열심히 해도 학습능력이 향상되지 않는 학생이 많다.	
20	새로운 것을 잘 배우는 능력은 노력해도 향상되기 힘들다.	
21	공부는 단기간에 많은 자료를 접하여 빨리 지식을 습득하는 과정이다.	학습의 과정 소박한 신념 (빠른 과정)
22	공부는 다양한 지식을 빨리 습득하는 과정이다.	
23	공부에서 중요한 것은 모든 학습내용을 빨리 이해하는 것이다.	
24	공부에서 중요한 것은 더 배워야 할 것이 남지 않도록 학습내용을 빨리 이해하는 것이다.	
25	잘 알려진 사실도 새로운 자료가 발견되면 다시 해석될 필요가 있다.	지식의 확실성 세련된 신념 (잠정적 지식)
26	미래사회에 지식이 어떻게 변할지는 예측하기 힘들다.	
27	동일한 현상도 보는 관점에 따라 다르게 파악된다.	
28	아무리 좋은 이론도 새로운 사실이 발견되면 수정될 필요가 있다.	
29	새로운 지식은 기존 지식과 연계하여 이해해야 한다.	지식의 구조 세련된 신념 (통합된 지식)
30	하나의 사실을 잘 이해하기 위해서는 다른 사실과의 연계성을 고려해야 한다.	
31	공부에서 중요한 것은 개별적인 사실이나 지식들을 통합하여 이해하는 것이다.	
32	전체적인 원리를 깨닫는 것이 자세한 사항들을 기억하는 것보다 중요하다.	
33	일반인도 체계적인 사고를 통해 새로운 이론을 만들 수 있다.	앎의 원천 세련된 신념 (합리적 작업)
34	일반인도 합리적인 작업을 통해 가치있는 지식을 형성할 수 있다.	
35	합리적으로 작업한다면 일반인들이 전문가보다 훌륭한 이론을 만들 수 있다.	
36	일반인도 어떤 현상을 새롭게 해석하여 의미 있는 지식을 만들 수 있다.	
37	전문가가 쓴 교과서라도 틀린 부분은 없는지 비판적으로 검토할 필요가 있다.	앎의 정당화 세련된 신념 (비판적 판단)
38	노벨상을 받은 학자의 이론이라도 문제점은 없는지 비판적으로 검토할 필요가 있다.	
39	어떤 지식이 옳고 그른가는 결국 각 개인이 그 지식을 비판적으로 판단해서 결정해야 한다.	
40	각 개인은 비판적인 판단을 통해 옳은 이론을 스스로 선택해야 한다.	

41	새로운 것을 잘 배우는 능력은 각자의 노력을 통해 계발될 수 있다.	학습의 능력 세련된 신념 (증진가능 능력)
42	현재 공부를 잘 못하는 학생이라도 학습능력을 증진시키면 성적이 좋아질 수 있다.	
43	공부를 잘하기 위해서는 학습능력을 증진시키는 것이 지식을 많이 아는 것보다 중요하다.	
44	진짜 똑똑한 학생은 자신의 학습능력을 향상시키면서 공부하는 학생이다.	
45	공부는 꾸준히 노력해서 지식을 넓혀가는 과정이다.	학습의 과정 세련된 신념 (점진적 과정)
46	공부는 천천히 지식을 다져가는 과정이다.	
47	공부는 서두르지 않고 학습내용에 대한 이해의 깊이를 더해가는 과정이다.	
48	공부는 하면 할수록 배워야 할 것이 더 많아지는 과정이다.	

박병기·정영주(2012)는 중다 인식론의 관점에서 '소박한 신념'과 '세련된 신념'을 대립적인 2차원 구조로 규정하였으나, 구조방정식 모형을 적용할 경우에는 12개의 요인이 "인식론적 신념의 성향"이라는 하나의 잠재변인으로 처리되기 때문에 소박한 신념을 묻는 문항(1~24번)은 역변별 문항으로 처리하여도 문제가 없을 것으로 판단하였다.[54] 각각의 요인이 학습 목적 글쓰기 수행에 미치는 영향은 측정변인 사이의 상관관계에 대한 분석을 통해 보완할 수 있을 것이다.

2) 자료 분석

이 연구에서는 3차 형성적 순환에서 요구하는 [그림 Ⅲ-4]의 자료를 모두 제출하고, 연구 참여에 동의한 664명(남자 224명, 여자 440명)의 자료를 분석하였다. 이 연구에서는 글쓰기 결과물(초고, 수정고, 최종고), 자료 텍스트 목록(4회), 성찰일지(6회), 워크숍 결과물(2회) 등 방대한 자료를 수집하였으나, 귀추적 사고의 관점이 부각된 학습 결과물의 점검까지 포괄하기 위해 참여자 자료의 분석은 대부분 후반부에 수집된 자료에 집중되었다. 이외의 자료는 최초 과제 분석, 자료 해석의 보완 등 필요한 경우에 한해 활용하였다.

이 연구는 학습 목적 글쓰기 수행의 예측변인에 해당하는 네 개의 잠재변인 "학습 과제의 요구 인식", "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합", "학습 결과물의 점

54) 박병기·정영주(2012)는 소박한 신념과 세련된 신념 두 가지가 모두 높은 수준에 있거나 이와 반대로 두 가지가 모두 낮은 수준에 있는 개인을 가리켜, "미결정의 다원주의적 발달 수준"에 있는 것으로 지칭하였다. 이는 절대주의(absolutism)에서 평가주의(evaluativism)로 넘어가는 과도기로서, 인식론적 신념의 전체적인 수준을 판단하고 다문서 문식 행위와의 관련성을 밝히는 데 큰 의미를 부여받지 못하는 것으로 해석되었다(이소라, 2017ㄴ).

검"에 대해 분석자 3명의 질적 내용분석 결과를 5점 척도로 계량화하는 변환적 설계(transformative design)의 혼합 방법론을 적용하였다. 이 가운데 귀추적 사고의 관점에 기반하여 새롭게 설정된 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"을 제외하고 "학습 과제의 요구 인식", "학습 자료의 선택", "학습 결과물의 점검"을 설정하여 구조적 영향 관계를 검증했던 연구자의 기존 방식에 따라, 예측변인 측정을 위한 분석 준거를 마련하고자 했다. 장성민(2017ㄴ)에서는 5점 척도 각각의 점수를 질적 내용분석의 대표적 사례와 일대일로 대응시켜 측정변인을 계량화된 수치로 산출한 바 있다. 〈표 Ⅳ-3〉은 그러한 방식에 따라 측정변인의 분석 준거를 정리한 것이다.

〈표 Ⅳ-3〉 예측변인 측정을 위한 분석 준거(사례의 대응)

잠재변인	측정변인	점수	대표적 사례
학습 과제의 요구 인식	최초 과제 인식	1	자신이 선택한 개별 자료의 주요 정보가 모두 드러나도록 각각의 자료를 요약해 차례대로 연결하는 것으로 인식한 경우
		2	모든 자료를 읽은 다음, 개별 자료의 정보에 대한 자신의 견해를 밝히는 것으로 인식한 경우
		3	모든 자료를 관통하는 공통 화제를 파악한 다음, 이에 대한 자신의 견해를 밝히는 것으로 인식한 경우
		4	모든 자료를 관통하는 저자의 관점을 밝히고, 이와 관련하여 각각의 자료가 어떤 정보를 제공하는지 설명하는 것으로 인식한 경우
		5	모든 자료를 관통하는 저자의 관점을 밝혀 각각의 자료가 이를 어떻게 뒷받침하는지 파악한 다음, 자신이 세운 관점과 연결하는 것으로 인식한 경우
	독자 인식	1	독자의 존재에 대한 인식이 거의 발견되지 않는 경우
		2	자신의 글을 즉각적으로 평가하는 실재(實在) 독자로서 교사 또는 동료 학습자를 대상으로 한 경우
		3	자신과 비슷한 관점과 지식 수준을 지닌 대상을 목표 독자로 상정한 경우
		4	지식 수준의 부족으로 인해 미숙한 판단을 내리는 대상을 목표 독자로 상정하여, 자신이 이해시키고 깨우쳐야 할 대상으로 인식한 경우
		5	쟁점이 되는 다양한 관점 가운데 자신과 상이한 관점을 지닌 대상을 목표 독자로 상정하여, 자신과 합리적으로 논쟁해야 할 대상으로 인식한 경우
학습 자료의 선택	출처와 내용 식별	1	필자의 관점을 구성하기 위한 자료를 적절하게 선정하지 못한 경우
		2	(본문으로 구현된) 명시적인 교과서 저자의 목소리를 자신의 단일한 명제로 차용한 경우
		3	(본문으로 구현된) 명시적인 교과서 저자의 목소리와 유사한 관점의 명제를 단일하게 구성하되, 간접적인 자료를 선정해 그러한 관점을 뒷받침하는 근거를 마련한 경우

		4	자신의 관점과 대립되는 관점의 입장을 고려하고는 있으나, 간접적인 자료를 통해 양측의 관점을 균형 있게 뒷받침하는 데에는 이르지 못한 경우
		5	자신의 관점과 대립되는 관점의 입장을 고려하고 있으며, 간접적인 자료를 통해 양측의 관점을 균형 있게 뒷받침한 경우
	상호 텍스트적 관련	1	서로 다른 자료 사이의 공통점이나 차이점에 대한 인식이 발견되지 않는 경우
		2	서로 다른 자료의 차이점에 대한 인식 없이 공통으로 언급된 내용을 중심으로 동질성에만 주목한 경우
		3	유사한 관점을 갖는 서로 다른 층위의 자료를 선택해 어느 자료가 다른 자료를 이해하고 해석하는 틀(frame)로서만 제한된 경우
		4	서로 다른 자료의 차이점에 대한 인식이 발견되지만, 상호텍스트적으로 연결되지 않은 채 개별 텍스트 각각의 특성만 선조적으로 연결한 경우
		5	서로 관점을 달리하는 핵심적인 쟁점을 중심으로 서로 다른 자료의 차이점이 상호텍스트적으로 교차한 경우
	응집적 표상 구축	1	자료를 활용하지 않거나 개인의 상식적 판단에 의존해 글쓰기를 수행한 경우
		2	자료 위주의 형식적 통합에 머무른 경우
		3	자료 속 정보와 필자가 생성한 내용 요소가 통합되어 있으나, 교과서 저자의 관점을 그대로 따른 경우
		4	자료 속 정보와 필자가 생성한 내용 요소가 통합되어 있으며, 교과서 저자의 관점과 부분적으로 차이가 있거나 (필자의 선행 지식으로부터 기원하여) 이에 대한 평가적 요소가 발견되는 경우
		5	필자로서의 명료한 수사적 관점을 중심으로 서로 다른 자료의 정보를 재구성한 경우
학습 정보의 변형 및 통합	대안적 관점의 통합	1	대안적 관점에 대한 인식 없이 일방적(one-sided), 무비판적, 비경쟁적으로 선언한 경우
		2	대안적 관점을 수용하고 기존의 관점을 폐기한 경우
		3	대안적 관점을 묵살하고 자신의 관점을 고수한 경우
		4	대안적 관점에 부분적으로 동의하면서도 자신의 관점을 뒷받침하는 다른 명제로 이동한 경우
		5	반박(rebutting), 한정(qualifying), 조정(adjusting) 등을 통해 대안적 관점을 통합한 경우
	논증 요소의 배열	1	문단 구분이 명료하지 않아 전체 글의 거시구조의 식별이 어려운 경우
		2	문단 구분은 비교적 명료하지만, 구체적인 근거(evidence)를 활용하지 않아 추상적인 내용으로 일관된 경우
		3	문단 구분이 비교적 명료하고 구체적인 근거도 활용하였지만, 근거 활용이 장황하여 문단 내 명제 식별이 어려운 경우
		4	문단별로 명제와 이유, 근거가 비교적 명료하게 식별되지만, 학습 자료에 의존한 비중이 높아 필자의 목소리가 구분되지 않은 경우
		5	필자가 전달하고자 하는 바, 예상 반론에 대한 반박 등이 문단별로 명료하게 구분되며, 필자의 수사적 관점도 뚜렷하게 전달한 경우

학습 결과물의 점검	새로운 표상에 대한 반응	1	새로운 표상에 대한 인식이 발견되지 않거나 맞춤법 정정, 띄어쓰기 및 오탈자 교정 등 표현 차원의 수정에만 머무른 경우
		2	동료 학습자의 지적을 기계적으로 수용하는 과정에서 기존의 표상과 충돌하여 통일성을 잃은 경우
		3	자료 텍스트에 대한 접근으로써가 아닌 필자가 생성한 추론(reasoning) 수준에서 반영된 경우
		4	기존에 활용한 특정 자료를 해석하는 관점의 국지적 변화로 실현된 경우
		5	활용한 자료를 교체하거나 자료 간 관계에 변화를 줌으로써 필자의 관점을 뒷받침할 근거(evidence)의 구조에 변화가 나타난 경우
	정보량 제약의 처리	1	상황 맥락의 변화에 대한 인식이 발견되지 않는 경우
		2	서로 다른 자료에서 반복적으로 등장하는 정보를 선택하거나 서로 일치되는 지점을 언급하는 등 기존 정보와의 동질성을 바탕으로 새로운 정보를 추가로 참고하였음을 보여준 경우
		3	반드시 필요하지 않거나 독자가 이미 알고 있을 것으로 판단되는 내용을 삭제 또는 축소하는 대신 새롭게 접한 정보 가운데 자신의 관점을 뒷받침하는 데 효과적인 내용을 추가한 경우
		4	거시명제 또는 통제개념을 활용해 기존 정보를 응축한 다음, 여유가 생긴 분량만큼 새로운 정보를 추가한 경우
		5	지금까지 작성된 글을 바탕으로 기존의 표상과 새로운 표상 사이의 공통점과 차이점에 주목하는 형태로 텍스트 구조의 변화를 시도한 경우

〈표 Ⅳ-3〉과 같은 분석 준거를 따르는 것은 일치도(Fleiss' generalized Kappa coefficient) 수준의 명료한 준거를 제공한다는 점에서 분석자 간 신뢰도를 높이는 데에는 기여할 수 있었다. 하지만 장성민(2017ㄴ)에서도 확인할 수 있듯 잠재변인을 구성하는 개별 측정변인의 요인부하량이 .80을 넘지 않는 경우가 나타나 수렴타당도와 판별타당도를 충족시키는 것이 쉽지 않았으며, 측정변인을 뒷받침하는 각각의 준거가 위계화 과정에서 함께 고려되지 못하기도 하여 보완이 필요하다는 판단에 도달하게 되었다. 가령 〈표 Ⅳ-3〉에서 측정변인 '논증 요소의 배열'은 거시구조 식별의 분석 단위와 논증 요소의 유형, 학습 자료의 재구성 방식 등 세 가지 준거에 따라 점수별 대표적 사례가 마련되었는데, 구체적인 근거를 활용하고 필자의 수사적 관점이 뚜렷하게 드러났지만 문단 내 명제 식별이 명확하지 않은 사례가 적지 않아 3점과 5점 가운데 어느 점수를 부여하는 것이 바람직할지 분석자 사이에 논란이 발생하곤 하였다.

이에 따라 질적 내용분석의 대표적인 사례와 5점 척도 각각의 점수를 일대일로 대응시킨 기존 방식 대신, 장성민(2017ㄷ)의 계량화 방식에 따라 측정변인별로 2~3개의 준거 항목을 제시하고 항목들의 충족 수준에 따라 5점 척도로 변환하는 형태로 변화를 주어 재분석하였다. 다만 3점에 해당하는 선택항은 비교적 평균의 수준에 해당하는 행동으로

기술될 수 있도록 표의 우측에 별도로 기술하였다. 〈표 Ⅳ-4〉는 새로운 방식에 따라 측정변인의 분석 준거를 정리한 것이다.

〈표 Ⅳ-4〉 예측변인 측정을 위한 분석 준거(준거 항목의 대응)

잠재변인	측정변인	준거 항목	평균적 수준
학습 과제의 요구 인식	최초 과제 인식	① 복수의 자료 텍스트를 매개로 과제 표상을 생성하였는가? ② 학습 자료의 지식을 변형하고자 하였는가? ③ 학습 자료의 정보를 명시적으로 통합하고자 하였는가?	모든 자료를 관통하는 공통 화제를 파악한 다음, 이에 대한 자신의 견해를 밝히는 것으로 인식한 경우 [① 복수의 자료, ② 지식 변형, ③ 텍스트 참고형]
	독자 인식	① 독자에 대한 인식이 추상화되었는가? ② 태도 변용의 대상으로서 독자에 대한 과제 수행의 목적이 어떻게 규정되었는가?	자신과 비슷한 관점과 지식 수준을 지닌 대상을 목표 독자로 상정한 경우 [① 보편 독자, ② 기존 태도의 강화]
학습 자료의 선택	출처와 내용 식별	① 화제에 대한 상이한 관점이 존재한다는 인식이 반영되었는가? ② 명시적인 교과서 저자의 목소리 이외에 간접적으로 뒷받침하는 자료를 활용하였는가? ③ 필자의 관점 및 대안적 관점을 뒷받침하는 자료의 선택이 균형을 이루었는가?	(본문으로 구현된) 명시적인 교과서 저자의 목소리와 유사한 관점의 명제를 단일하게 구성하되, 간접적인 자료를 선정해 그러한 관점을 뒷받침하는 근거를 마련한 경우 [① 확증편향, ② 실증 자료 활용, ③ 해당없음]
	상호 텍스트적 관련	① 상이한 관점의 자료를 선택하였는가? ② 상이한 층위의 자료를 선택하였는가? ③ 선택된 자료는 상호텍스트적으로 연결되었는가?	유사한 관점을 갖는 서로 다른 층위의 자료를 선택해 어느 자료가 다른 자료를 이해하고 해석하는 틀(frame)로서만 제한된 경우 [① 유사한 관점, ② 상이한 층위, ③ 해당없음]
	응집적 표상 구축	① 학습 자료는 수사적으로 통합되었는가? ② 기존 지식 명제는 필자의 재구성 과정을 거쳤는가?	자료 속 정보와 필자가 생성한 내용 요소가 통합되어 있으나, 교과서 저자의 관점을 그대로 따른 경우 [① 수사적 통합, ② 일방적 수용]
학습 정보의 변형 및 통합	대안적 관점의 통합	① 대안적 관점에 대한 인식이 반영되었는가? ② 대안적 관점을 통합하였는가?	대안적 관점을 묵살하고 자신의 관점을 고수한 경우 [① 미반영, ② 반론의 묵살]
	논증 요소의 배열	① 거시명제가 가독성 있게 식별되는가? ② 명제를 뒷받침하는 적절한 근거를 마련하였는가? ③ 학습 자료의 논증 구조는 재구성 과정을 거쳤는가?	문단 구분이 비교적 명료하고 구체적인 근거도 활용하였지만, 근거 활용이 장황하여 문단 내 명제 식별이 어려운 경우 [① 문단 내 미식별, ② 근거 활용, ③ 해당 없음]

학습 결과물의 점검	새로운 표상에 대한 반응	① 내용 차원의 고쳐쓰기를 고려하였는가? ② 고쳐쓰기를 위해 학습 자료를 매개로 한 표상을 생성하였는가?	자료 텍스트에 대한 접근으로써가 아닌 필자가 생성한 추론(reasoning) 수준에서 반영된 경우 [① **내용 차원**, ② **기존 자료의 고수**]
	정보량 제약의 처리	① 정보량 제약을 처리하기 위해 기존의 표상과 변별되는 표상을 생성하였는가? ② 텍스트 구조의 변화에 대한 인식을 포함하였는가?	반드시 필요하지 않거나 독자가 이미 알고 있을 것으로 판단되는 내용을 삭제 또는 축소하는 대신 새롭게 접한 정보 가운데 자신의 관점을 뒷받침하는 데 효과적인 내용을 추가한 경우 [① **변별적 표상**, ② **정보의 대치**]

계량화된 수치에 대해서는 SPSS 23.0과 AMOS 22.0을 활용해 일차적으로 구조방정식 모형을 적용하였으며, 사전지식 수준과 인식론적 신념 성향에 따른 세부 집단별로 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동이 동일한 경로를 거치는지 살펴보기 위해 다중집단 구조방정식 모형을 적용하였다. 결측치는 목록별 제거법을 적용해 처리하였으며, 모수치 추정은 최대우도법을 따랐다. 모형 적합도는 χ^2 검증과 TLI, CFI, RMSEA 지수를 통해 확인하였다. 구체적인 통계 분석의 절차는 다음과 같다.

먼저 각각의 측정변인에 대해 기술통계와 피어슨(Pearson) 상관분석을 실시하였다. 이 단계에서는 각각의 측정변인 값이 정규분포를 충족하는지 확인하기 위해 왜도와 첨도도 함께 살펴보았으며, 회귀분석을 통해 변량증폭요인(VIF) 값을 측정함으로써 다중공선성에 문제가 없는지 점검하였다.

다음으로 전체 집단을 대상으로 한 예측모형을 구성하기 위해 측정모형과 구조모형을 검증하였다. 측정모형 검증은 확인적 요인분석을 통해 이루어졌다. 여기에서는 조형지표이자 측정변인으로 투입된 “내용 지식의 심층적 이해”를 제외한 나머지 잠재변인에 대해 측정모형의 모수치를 추정하였다. 또한 이 단계에서는 수렴타당도와 판별타당도를 검증함으로써 구인타당도를 확인하였다. 측정모형의 적합도가 양호하게 나타난 뒤에는 구조모형 검증을 통해 잠재변인 사이의 유의미한 경로를 산출하였으며, 부트랩(bootstrap) 검증을 통해 직·간접효과를 분해하였다.

마지막으로 사전지식 수준 및 인식론적 신념 성향에 따른 세부 집단별로 예측변인 사이의 구조적 관계가 동일하게 나타나는지 확인하기 위하여 다중집단 구조방정식 모형을 적용하였다. 사전지식 수준과 인식론적 신념 성향에 따른 집단 구분은 본격적인 글쓰기 활동에 앞서 실시된 두 검사에서 참여자가 획득한 점수로 산정한 다음, 공변인의 형태로 상위 50% 집단과 하위 50% 집단을 나누어 투입하는 방식으로 이루어졌다. 측정모형 검증은 다집단 확인적 요인분석을 적용하여 집단별로 동일한 형태 및 요인부하량을 보이는지

점검하는 형태로 이루어졌다. 집단별로 측정모형이 측정 동일성을 갖춘 것으로 나타난 뒤에는 먼저 집단별로 구조모형 검증을 통해 잠재변인 사이의 유의미한 경로를 산출한 다음, 집단 간 경로계수 차이 검증을 통해 유의미한 차이가 존재하는 경로를 파악하였다.

2. 전체 집단을 대상으로 한 예측모형의 검증

1) 주요 변인의 기술통계치 및 상관

주요 변인의 기술통계치는 〈표 Ⅳ-5〉와 같다. 각각의 측정변인은 왜도가 -.334～-.073, 첨도가 -1.185～-.266의 범위에 있는 것으로 나타나 정규분포를 이루는 것으로 볼 수 있었다.

〈표 Ⅳ-5〉 주요 변인의 기술통계치

잠재변인	측정변인	평균	표준편차	왜도	첨도
학습 과제의 요구 인식	최초 과제 인식	3.31	1.384	-.260	-1.159
	독자 인식	3.03	1.162	-.114	-.953
학습 자료의 선택	출처와 내용 식별	3.76	1.045	-.319	-.577
	상호텍스트적 관련	3.31	1.340	-.201	-1.185
	응집적 표상 구축	3.31	1.057	-.074	-.752
학습 정보의 변형 및 통합	대안적 관점의 통합	3.61	1.071	-.301	-.499
	논증 요소의 배열	3.28	1.045	-.073	-.488
학습 결과물의 점검	새로운 표상에 대한 반응	3.34	1.253	-.334	-.863
	정보량 제약의 처리	2.99	1.108	-.150	-.648
내용 지식의 심층적 이해	글쓰기 총점	7.29	1.005	-.212	-.266

측정변인 간 상관분석을 실시한 결과는 〈표 Ⅳ-6〉과 같다. 모든 측정변인은 .417～.758의 상관계수 분포를 보였으며, 모두 유의수준 .01에서 통계적으로 유의했다. 회귀분석을 통해 변량증폭요인(VIF) 값을 측정한 결과 2.616～4.259 사이에 있는 것으로 나타나, 다중공선성도 문제가 없는 것으로 확인되었다.

〈표 Ⅳ-6〉 주요 변인 간 상관

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 최초 과제 인식	1								
2. 독자 인식	.712**	1							
3. 출처와 내용 식별	.465**	.488**	1						
4. 상호텍스트적 관련	.420**	.417**	.758**	1					
5. 응집적 표상 구축	.465**	.429**	.724**	.693**	1				
6. 대안적 관점의 통합	.523**	.547**	.716**	.699**	.581**	1			
7. 논증 요소의 배열	.586**	.602**	.697**	.678**	.650**	.732**	1		
8. 새로운 표상에 대한 반응	.589**	.645**	.573**	.540**	.491**	.588**	.633**	1	
9. 정보량 제약의 처리	.549**	.531**	.528**	.513**	.505**	.506**	.574**	.714**	1
10. 글쓰기 총점	.648**	.645**	.680**	.670**	.633**	.723**	.724**	.689**	.650**

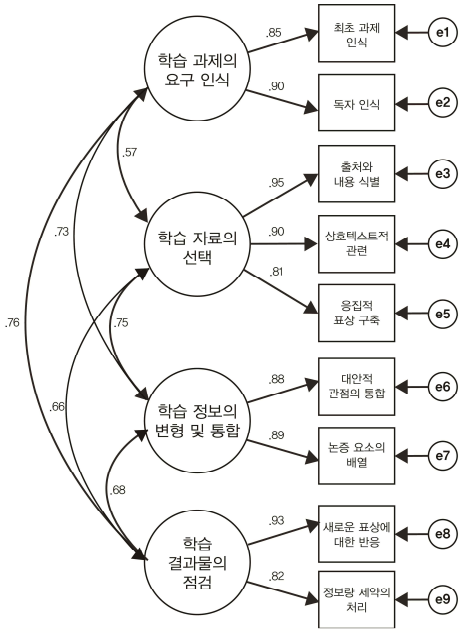
* p<.05, ** p<.01

2) 측정모형 검증

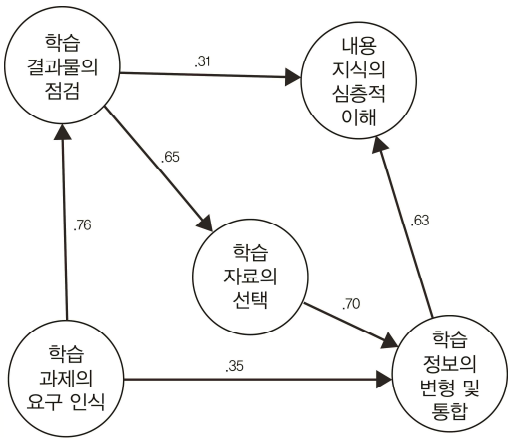
[그림 Ⅳ-1]은 확인적 요인분석을 통해 네 개의 예측변인에 대한 측정모형의 모수치를 추정한 결과이다. 측정모형의 적합도를 분석한 결과, χ^2을 제외한 모든 지수에서 양호한 수준으로 산출되었다(χ^2 =120.207 [df =21, p =.000], TLI=.966, CFI=.980, RMSEA=.078). 개념신뢰도와 평균분산추출 지수는 각각 .793~.896, .657~.742로 산출되어 수용 기준치인 .70, .50보다 높게 나타나 수렴타당도가 확보되었으며, 잠재변인 사이의 결정계수가 개별 잠재변인의 평균분산추출 지수보다 모두 낮게 나타나 판별타당도 또한 확보되었다.

3) 구조모형 검증

다음으로 구조방정식 모형을 적용하여 측정변인(글쓰기 총점)으로 투입된 "내용 지식의 심층적 이해"와 네 개의 예측변인 사이의 구조적 관계를 분석하였다. 연구 모형([그림 Ⅱ-3])의 적합도를 분석한 결과 TLI(.936), CFI(.978)는 양호하였으나, χ^2(159.427) (df =27, p =.000)과 RMSEA(.086)는 양호하지 않았다. 이 연구에서는 직접효과가 통계적으로 유의하지 않은 경로 '학습 과제의 요구 인식→학습 자료의 선택', '학습 결과물의 점검→학습 결과물의 구성', '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해', '학습 자료의 선택→내용 지식의 심층적 이해'를 제거함으로써 모형의 적합도를 높였다. 수정



[그림 Ⅳ-1] 예측변인에 대한
확인적 요인분석 결과



[그림 Ⅳ-2] 구조모형(수정모형)의
표준화 경로계수

지수가 4 이상으로 나온 변인 가운데 공분산을 설정하는 것이 이론적으로 무리가 없다고 판단된 경우는 존재하지 않았다.[55] 수정모형([그림 Ⅳ-2])의 적합도는 χ^2을 제외한 모든 지수에서 양호한 수준으로 나타났다(χ^2=120.559 [df=31, p=.000], TLI=.981, CFI=.989, RMSEA=.066).

구조모형의 잠재변인 간 경로계수 검증 결과는 〈표 Ⅳ-7〉과 같다. 이에 따르면 총 10개의 경로계수 가운데 '학습 과제의 요구 인식→학습 결과물의 점검', '학습 결과물의 점검→학습 자료의 선택', '학습 자료의 선택→학습 정보의 변형 및 통합', '학습 과제의 요구 인식→학습 정보의 변형 및 통합', '학습 결과물의 점검→내용 지식의 심층적 이해', '학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해' 등 6개의 경로계수가 유의하게 나타났다. 특히 '학습 과제의 요구 인식→학습 결과물의 점검', '학습 결과물의 점검→학습 자료의 선택', '학습 자료의 선택→학습 정보의 변형 및 통합'의 표준화 경로계수(β)는

55) 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"이 설정되지 않은 상태에서 여학교 재학생만을 대상으로 수행한 연구자의 이전 연구(장성민, 2017ㄴ)에서 '읽기'의 속성이 두드러져 서로 상관이 있을 것으로 판단되어 오차항 사이에 공분산을 설정했던 '출처와 내용 식별'과 '상호텍스트적 관련'의 경우 수정지수가 4 이상으로 나타나기는 하였으나, 이들 사이에 공분산을 설정하였을 때의 모형 적합도는 그렇지 않았을 때보다 덜 양호했다.

.70 전후로 높게 나타나, 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동을 일반적으로 설명할 수 있는 유의미한 변인과 경로가 존재함을 확인할 수 있었다. 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"을 설정하지 않은 상태에서 여학교 재학생만을 대상으로 수행했던 연구자의 이전 연구(장성민, 2017ㄴ)에서는 "학습 과제의 요구 인식"이 내용 지식의 심층적 이해에 직·간접효과를 모두 미치는 것으로 나타났지만, "학습 정보의 변형 및 통합"을 설정한 경우에는 "학습 정보의 변형 및 통합"을 거쳐 간접효과만 보이는 것으로 확인되었다. 이는 기존의 다문서 문식 모형이 간과해 온 학습 목적 글쓰기 수행에서의 '표현'의 문제에 주목할 필요성을 함의하는 것으로 볼 수 있다.

〈표 Ⅳ-7〉 구조모형의 경로계수

경 로		비표준화 계수	표준화 계수	표준 오차	t
학습 결과물의 점검	← 학습 과제의 요구 인식	.832	.759	.038	21.812***
학습 자료의 선택	← 학습 결과물의 점검	.578	.653	.032	18.191***
학습 정보의 변형 및 통합	← 학습 자료의 선택	.661	.700	.031	21.469***
	← 학습 과제의 요구 인식	.320	.349	.320	12.093***
내용 지식의 심층적 이해	← 학습 결과물의 점검	.273	.310	.033	8.284***
	← 학습 정보의 변형 및 통합	.667	.632	.040	16.659***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

95% 편향수정된 신뢰구간에서의 부트랩(bootstrap) 검증을 통해 구조모형의 잠재변인 간 직·간접효과를 분해한 결과는 〈표 Ⅳ-8〉과 같다. 이에 따르면 '학습 과제의 요구 인식→학습 자료의 선택', '학습 과제의 요구 인식→학습 정보의 변형 및 통합', '학습 결과물의 점검→학습 정보의 변형 및 통합', '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해', '학습 결과물의 점검→내용 지식의 심층적 이해', '학습 결과물의 선택→내용 지식의 심층적 이해' 사이에는 간접효과가 발견되었다. [그림 Ⅳ-2]를 참고할 때, "학습 과제의 요구 인식"과 "학습 자료의 선택" 사이에는 "학습 결과물의 점검"이라는 매개변인이, "학습 결과물의 점검"과 "학습 정보의 변형 및 통합" 사이에는 다시 "학습 자료의 선택"이라는 매개변인이 존재하는 것으로 볼 수 있다. "학습 과제의 요구 인식"과 "내용 지식의 심층적 이해" 사이에는 "학습 결과물의 점검", "학습 정보의 변형 및 통합"이라는 매개변인이 서로 다른 경로로 존재하는 것으로 볼 수 있다.

〈표 Ⅳ-8〉 구조모형의 직·간접효과 분해표

경 로		비표준화계수(B)			표준화계수(β)		
		전체	직접	간접	전체	직접	간접
학습 결과물의 점검	← 학습 과제의 요구 인식	.832	.832	-	.759	.759	-
학습 자료의 선택	← 학습 과제의 요구 인식	.481	-	.481	.496	-	.496
	← 학습 결과물의 점검	.578	.578	-	.653	.653	-
학습 정보의 변형 및 통합	← 학습 과제의 요구 인식	.638	.320	.318	.696	.349	.347
	← 학습 결과물의 점검	.382	-	.382	.457	-	.457
	← 학습 자료의 선택	.661	.661	-	.700	.700	-
내용 지식의 심층적 이해	← 학습 과제의 요구 인식	.653	-	.653	.675	-	.675
	← 학습 결과물의 점검	.528	.273	.254	.598	.310	.239
	← 학습 자료의 선택	.441	-	.441	.442	-	.442
	← 학습 정보의 변형 및 통합	.667	.667	-	.632	.632	-

구조모형의 다중상관자승치(squared multiple correlations)는 독립변인들이 종속변인을 설명하는 정도를 보여준다. “학습 결과물의 점검”의 분산 가운데 57.6%는 “학습 과제의 요구 인식”에 의해 설명되며, “학습 자료의 선택”의 분산 가운데 42.7%는 “학습 과제의 요구 인식”, “학습 결과물의 점검”에 의해 설명되었다. “학습 정보의 변형 및 통합”의 분산 가운데 85.3%는 “학습 과제의 요구 인식”, “학습 결과물의 점검”, “학습 자료의 선택”에 의해 설명되었다. 마지막으로 “내용 지식의 심층적 이해”의 분산 중 77.8%는 “학습 과제의 요구 인식”, “학습 결과물의 점검”, “학습 자료의 선택”, “학습 정보의 변형 및 통합”에 의해 설명되었다.

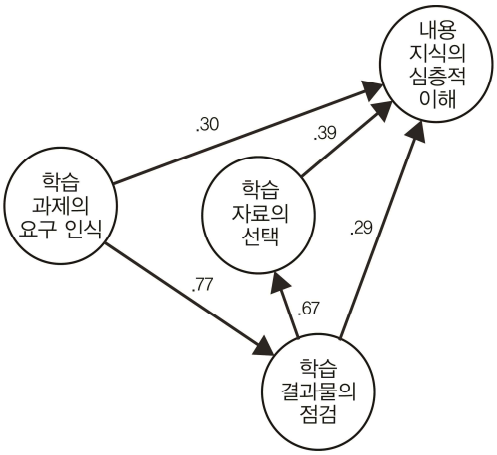
4) 기존 모형과의 비교

학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동을 예측하기 위해 상정한 연구 모형(이하 ‘재타당화 모형’)이 기존 모형에 비해 더 타당한지 살펴보기 위해 두 모형의 적합도를 비교하였다. 여기에서의 기존 모형이란 “학습 정보의 변형 및 통합”을 제외한 나머지 세 변인(“학습 과제의 요구 인식”, “학습 자료의 선택”, “학습 결과물의 점검”)을 예측변인으로 투입한 모형으로서, 연구자는 일반계 여자 고등학교에 재학 중인 2학년 인문사회계열 참여자를 대상으로 그 결과를 검증한 바 있다(장성민, 2017ㄴ). 기존 모형 또

한 “학습 자료의 선택”이라는 예측변인을 통해 복수의 학습 자료로부터 필자로서의 응집적 표상이 구축되는 다문서 읽기의 인지 처리 과정을 고려하고, “학습 결과물의 점검”이라는 예측변인을 설정함으로써 담화 행위에 기반한 학습의 수행이 순환적으로 이루어진다는 점을 지적하기는 하였다. 하지만 ‘표현’의 운용 기제에 주목하지 않음으로써 추상적인 이해의 잠정적 결과와 독자가 접하게 되는 수행의 가시적 결과물(텍스트) 사이의 괴리를 해소하지 못하였으며, 최선의 방안을 선택하고 이를 정당화하는 귀추적 사고의 복잡다단한 인지 처리 과정을 온전히 살피지 못하고 있다는 한계가 존재한다.

이 연구에서는 기존에 경험적으로 인식해 오던 대로 학습 목적 글쓰기 수행에 수반되는 읽기와 쓰기의 높은 관련성에 대해 동의하면서도, 다음 두 가지 이유로 인해 기존 모형에 재타당화가 필요하다고 주장하였다. 첫째, 담화 행위에 기반한 학습의 수행이 적절했는가에 대한 판단은 개인이 표현해 낸 가시적 결과물(텍스트)을 통해 간접적으로 이루어질 수밖에 없다는 점 때문이다. 추상적인 다문서 읽기의 잠정적 결과만으로 유의미한 학습의 성패를 반드시 담보하기 어렵다. 둘째, 학습 목적 글쓰기 담론에서의 ‘학습’이라는 개념이 텍스트 학습(learning of texts)으로 국한되지 않다는 점 때문이다. 필자의 수사적 관점에 기반한 내용 지식의 심층적 이해를 설명하기 위해서는 담화 행위의 내용적 문제와 수사적 문제 모두를 포괄할 수 있어야 한다. 이에 따라 이해와 표현의 두 측면을 분리하지 않고 함께 다루어 온 기존 모형에 개선이 필요하다고 판단하였다.

[그림 Ⅳ-3]은 기존 모형의 방식에 따라 일반계 남녀공학 고등학교 2학년에 재학 중인 인문사회계열 참여자 664명의 자료를 분석해 예측변인 간 표준화 경로계수를 도식화한 것이다.



[그림 Ⅳ-3] 기존 모형의 표준화 경로계수

두 모형(기존 모형, 재타당화 모형)의 적합도는 χ^2을 제외한 모든 지수에서 양호한 수준으로 나타났다. 세부적으로는 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"이 설정된 재타당화 모형의 적합도(χ^2=120.559 [df=31, p=.000], TLI=.981, CFI=.989, RMSEA=.066)가 기존 모형의 적합도(χ^2=67.840 [df=17, p=.000], TLI=.978, CFI=.986, RMSEA=.067)에 비해 더 우수하게 나타났다. 두 모형의 χ^2값 차이는 52.719로 α=.05, df=14일 때의 χ^2값 23.68보다 크게 나타나 통계적으로도 그 차이가 유의했다. 이러한 결과는 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동을 예측하는 데 있어 귀추적 사고의 관점에 따른 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"을 설정하는 것이 그렇지 않은 경우보다 더 적합함을 보여준다.

5) 논의

일반계 남녀공학 고등학교에 재학 중인 2학년 인문사회계열 참여자 664명을 대상으로 한 예측모형 검증을 통해 밝힌 주요한 결과와 시사점은 다음과 같다.

첫째, 학습 목적 글쓰기 수행에서 학습 결과물(텍스트)을 통해 가시적 확인이 가능한 "학습 자료의 선택"과 "학습 정보의 변형 및 통합"은 학습 과제의 요구를 인식하는 것으로부터 직·간접효과를 받는 것으로 확인되었다. 구체적으로 "학습 자료의 선택"은 "학습 결과물의 점검"을 매개로 한 간접효과(β=.48)를 받고 있었으며, "학습 정보의 변형 및 통합"은 "학습 자료의 선택", "학습 결과물의 점검"을 매개로 한 간접효과(β=.32)와 더불어 "학습 과제의 요구 인식"으로부터 직접효과(β=.32)도 받고 있었다.

"학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"이 학습 과제의 요구를 인식하는 것으로부터 직·간접효과를 받는 것으로 나타난 점은, 인지주의 작문 이론의 성과를 반영하지 못한 채 개인으로 하여금 학습 자료의 정보를 일방적으로 습득하고 이를 필자로서의 수사적 관점과 무관하게 구조화하도록 요구하여 온 내용 교과의 기존 글쓰기 활동에 개선이 필요함을 시사한다. 필자로서의 수사적 표상이 적절하게 수반되지 않은 자료 통합 활동만으로는 교과 지식의 학습에 일정 수준 이상의 기여를 하지 못할 것으로 예상되기 때문이다. 그러한 예측은 글쓰기 능력의 수준에 관계없이 모든 참여자가 필자로서의 관점을 정립하기에 앞서 공통적으로 자료 읽기부터 수행하는 것으로 확인된 게브릴과 플라칸스(Gebril & Plakans, 2009)의 결과를 통해서도 뒷받침된다. 비록 참여자 전체 집단을 대상으로 한 연구 모형의 검증([그림 Ⅳ-2])에서 유의하지는 않았으나, 사전지식 수준과 인식론적 신념 성향에 따른 세부 집단의 연구 모형([그림 Ⅳ-4], [그림 Ⅳ-6])에서

'학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해'의 경로가 유의하게 나타나기도 했다는 점은 개인으로 하여금 학습 자료를 선택하고 학습 결과물을 구성하기에 앞서 과제의 요구와 독자에 대한 표상을 구체화하도록 지도할 필요가 있음을 방증한다.

둘째, 내용 지식의 심층적 이해에 직접효과를 미치는 예측변인은 "학습 정보의 변형 및 통합"(β=.63)과 "학습 결과물의 점검"(β=.31)의 두 가지로 확인되었다. 이는 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"을 설정하지 않은 기존 모형([그림 Ⅳ-3])에서 "학습 자료의 선택"(β=.39), "학습 과제의 요구 인식"(β=.30), "학습 결과물의 점검"(β=.29) 등 세 가지로 확인된 것과 비교하여 살펴볼 필요가 있다.

재타당화 모형에서 내용 지식의 심층적 이해에 영향을 미치는 "학습 정보의 변형 및 통합"의 직접효과가 유효한 대신 기존 모형에서 유효했던 "학습 자료의 선택", "학습 과제의 요구 인식"이 유효하지 않게 된 것은 텍스트 표현에 관한 교수·학습이 비중 있게 다루어질 필요가 있음을 뒷받침하는 결과로 볼 수 있다. 기존 모형에서 직접효과가 유의미했던 "학습 자료의 선택" 대신 새롭게 설정한 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"이 내용 지식의 심층적 이해에 직접효과를 미치는 것으로 나타난 것은, 학습 목적 글쓰기 수행의 성패에 대한 판단이 '다문서 읽기'라는 이해의 추상적, 잠정적 결과와 동일시할 수 없음을 시사한다. 이는 학습 목적 글쓰기 수행이 어떤 속성의 학습 자료를 어떻게 선택하고 연결하여 응집적으로 의미를 구성하는가의 문제로 국한되지 않으며, 이해한 바를 맥락에 맞게 표현하여 독자에게 전달하고 정당화하는 것도 개인이 해결해야 할 또 하나의 중요한 과제 표상임을 함의하는 결과이다. 반면 기존 모형에서 내용 지식의 심층적 이해에 직접효과가 유의미하던 "학습 과제의 요구 인식"이 유효하지 않게 된 것은, 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"을 설정하지 않았을 때의 '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해' 경로가 '학습 과제의 요구 인식→학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해' 경로로 바뀌었기 때문인 것으로 볼 수 있다. 이는 참여자들이 인식한 학습 과제의 요구가 궁극적으로 이해가 아니라 표현에 가까운 표상이었음을 시사하는 결과이다. 따라서 교수·학습 담론으로서 다문서 읽기 전략을 적용하여 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대한 내용적 문제를 해결하는 방법을 가르치는 것 외에 머릿속으로 사고한 바를 가시적인 텍스트로 구체화하는 수사적 문제 해결에 대해서도 충분히 고찰할 필요가 있다.

반면 기존 모형과 재타당화 모형 모두에서 내용 지식의 심층적 이해에 영향을 미치는 "학습 결과물의 점검"의 직접효과가 유효한 것은, 작문 과정에서 '계획하기'와 '검토하기'에 관여하는 두 가지 유형의 자기 조절적 처리가 서로 밀접한 관련을 맺으며 상호작용하는

것으로 보는 최근의 패러다임과 상응하는 지점이다(김혜연, 2014). 필자의 과제 표상은 결코 일회적이지 않으며, 새로운 표상에 반응하거나 작문 맥락의 제약을 처리하는 과정을 거치면서 글쓰기 수행 전반에 걸쳐 지속적으로 변화한다. 문식 행위를 통해 가시적으로 확인되는 두 개의 예측변인 "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"이 각각 "학습 과제의 요구 인식"과 "학습 결과물의 점검"으로부터 직·간접 영향을 받는 것으로 나타난 점은, 가시적으로 확인되지 않는 지속적인 점검과 조정의 귀추적 사고를 거친 다음에야 비로소 가시적인 문식 행위의 유의미한 학습 결과로 구현되고 있음을 시사한다.

셋째, 텍스트 표현의 문제를 반영하고 있는 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"은 학습 과제의 요구를 인식하는 것으로부터의 직접효과 외에 '학습 과제의 요구 인식→학습 결과물의 점검→학습 자료의 선택→학습 정보의 변형 및 통합'으로 이어지는 일련의 매개 과정을 거치는 것으로 확인되었다. 연구 모형에서 예측변인으로 삼은 "학습 과제의 요구 인식", "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합", "학습 결과물의 점검"은 인지주의 작문 이론에 기반하여 글쓰기 수행의 일반적인 절차로 가르쳐 온 계획하기, 내용 생성 및 조직하기, 표현하기, 점검하기에 대응되는 행위로 볼 수 있다. 여기에서 "학습 결과물의 점검"이 "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"보다 앞선 경로에 위치하는 것으로 나타난 것은, 내용 차원의 인식론적 순환이 수반되어야 하는 학습 목적 글쓰기의 장르적 속성이 반영된 결과이다.

이처럼 현저히 두드러지는 수행의 경로가 존재한다는 점은, 학습 목적 글쓰기 교육을 설계할 때 교수·학습 활동의 분절을 통해 세부 국면별로 대응되는 교육 내용과 성취기준, 성취수준을 체계적으로 마련하는 데 기여할 수 있다. 가령 "학습 결과물의 점검" 국면에서 교육 내용을 도출한다면, 우선적으로 이루어져야 할 작업은 새로운 표상에 반응하거나 작문 맥락의 제약을 처리하는 것이 학습 과제의 요구에 대한 개인의 기존 인식을 어떻게 재구조화하도록 유도하며, 결과적으로 학습 자료의 선택과 학습 정보의 변형·통합에 어떤 영향을 미치게 되는지 목록화하는 일이 될 것이다. 또한 학습 맥락에 적합한 문식 활동의 성취기준과 성취수준을 제안하기 위해 학습 자료의 선택, 학습 정보의 변형·통합에 관여하는 학습 자료 기반의 점검 항목을 세분하여 나열한 다음, 하나의 모듈에서 함께 작동될 수 있는 상위 범주를 도출하여 재분류하고 위계화하는 작업을 거치게 될 것이다. 특히 "학습 자료의 선택"이 "학습 과제의 요구 인식"으로부터 직접효과를 받지 않고 "학습 결과물의 점검"을 거쳐 간접적으로만 영향을 받은 점은, 점검하기(monitoring)의 교육 내용이 학습 맥락에 적합한(disciplinary-appropriate) 자료의 선택과 유기적으로 연결되어야 하는 당위성을 새삼 부각시킨다.

한편 도출된 교육 내용이 교수·학습 상황에서 실제성을 확보하기 위해서는, 최종적인 학습 결과물(텍스트) 산출에 앞서 개인으로 하여금 새로운 표상을 지속적으로 생성하도록 인식론적 순환을 촉진하는 다양한 형태의 활동을 포함하는 것도 필요하다. 이 연구에서처럼 동료 지도를 위한 글쓰기 워크숍을 적용함으로써 담화 공동체 구성원으로서 예상 독자의 상을 구체화하도록 하는 것은 그러한 활동의 한 예가 될 수 있다. 이러한 활동은 개인으로 하여금 학습 자료의 정보를 무작정 습득하고 통합하도록 요구하거나 화제와 관련된 논증 요소를 단편적으로 생성하여 나열하도록 하는 대신, 과제의 요구와 독자에 대해 구체적으로 표상하게 하고 이를 뒷받침하는 자료 통합 활동을 순환적으로 이어가도록 도울 수 있을 것이다.

[그림 Ⅳ-2]의 구조모형에서 표준화 경로계수(β)는 .31～.76으로, -.50～.44로 나타난 일련의 선행 연구(이소라, 2017ㄱ; Barzilai & Eshet-Alkalai, 2015; Bråten et al., 2014)에 비해 상대적으로 높은 수치로 나타났다. 이는 선행 연구들이 대부분 인식론적 신념, 동기, 흥미, 사전지식 등 비교적 고정된 필자의 개인적 속성(writer factors)이나 수고로움, 자신의 전략 사용에 대한 인식, 상황적 흥미 등 수행에 간접적으로 관여하는 개인차 변인(individual difference variables)과의 관계를 탐색했던 것과 달리, 이 연구가 학습 목적 글쓰기 수행에 직접 관여하는 처리 변인(process variables)과의 관계에 주목하였다는 점에서 그 원인을 찾을 수 있다. 가시적인 문식 행위와 비가시적 사고 표상을 연결하는 운용 기제로서 '귀추적 사고'에 주목하여 자료 통합 활동의 인지적 과정 각각을 분석하는 데 사회적 접근 방식을 유기적으로 결합한 것 또한 전반적으로 높은 수준의 표준화 경로계수를 산출한 데 기여한 것으로 파악된다. 높은 수준의 표준화 경로계수로 연결된 구조모형은 학습 목적 글쓰기 교육을 설계할 때 중핵이 되는 교수·학습 요소를 도출하는 데 주요한 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

반면 이하에서 추가로 다룰 두 개의 필자 요인, '사전지식 수준'과 '인식론적 신념 성향'의 경우에는 예측모형의 기존 측정변인과의 상관이 대부분 .3 이내로 나타나, 이를 기존의 예측변인과 대등한 층위에 있는 것으로 보고 연구 모형에 반영할 경우 표준화 경로계수의 값이 낮게 나올 것으로 예상된다. 이들은 인과관계로 설명하기에 부적절한 변인이거나 극히 미미한 수준의 조절효과만을 보일 가능성도 배제하기 어렵다. 이에 따라 이 연구에서는 이 두 변인을 조절변인으로 설정하고, 측정된 점수를 기준으로 상위 50% 집단과 하위 50% 집단으로 나누어 다중집단 구조방정식 모형을 적용하였다. 상관분석이나 회귀분석을 대신하여 다중집단 구조방정식 모형을 적용한 것은, 낮은 통계적 유의성에 따른 실질적인 해석의 제약을 최소화하는 데 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

3. 사전지식의 수준에 따른 집단별 모형 비교

1) 주요 변인의 기술통계치 및 상관

사전지식 수준에 따라 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동이 동일한 경로를 거치는지 살펴보기 위해 상위 50% 집단과 하위 50% 집단을 나눈 다음 다중집단 구조방정식 모형을 적용하였다.[56] 사전지식 수준에 따른 집단별 주요 변인의 기술통계치는 〈표 Ⅳ-9〉와 같다. 두 집단에서 각각의 측정변인은 왜도가 -.826~.549, 첨도가 -1.145~.234의 범위에 있는 것으로 나타나 모두 정규분포를 이루는 것으로 볼 수 있었다.

〈표 Ⅳ-9〉 사전지식 수준에 따른 집단별 주요 변인의 기술통계치

잠재변인	측정변인	평균		표준편차		왜도		첨도	
		상위	하위	상위	하위	상위	하위	상위	하위
학습 과제의 요구 인식	최초 과제 인식	3.74	2.89	1.344	1.293	-.783	.142	-.643	-.915
	독자 인식	3.44	2.66	1.117	1.099	-.348	.045	-.912	-.925
학습 자료의 선택	출처와 내용 식별	4.14	3.40	.905	1.045	-.550	-.025	-.942	-.185
	상호텍스트적 관련	3.72	2.92	1.198	1.355	-.616	.218	-.641	-1.145
	응집적 표상 구축	3.71	2.91	.892	1.059	-.282	.339	-.630	-.449
학습 정보의 변형 및 통합	대안적 관점의 통합	4.05	3.17	.953	1.000	-.746	.008	.152	-.131
	논증 요소의 배열	3.71	2.87	.895	1.015	-.462	.419	.234	.046
학습 결과물의 점검	새로운 표상에 대한 반응	3.87	2.82	1.066	1.203	-.826	.084	.145	-.865
	정보량 제약의 처리	3.35	2.64	1.006	1.093	-.226	.007	-.420	-.810
내용 지식의 심층적 이해	글쓰기 총점	7.66	6.92	.784	1.060	-.117	.160	-.820	-.131
사전지식 수준	사전지식 점수	7.94	5.61	1.100	1.445	.096	.549	-.809	.300

집단별로 측정변인 간 상관분석을 실시한 결과는 〈표 Ⅳ-10〉과 같다. 조절변인인 사전지식 수준과의 관계를 제외하고 모든 측정변인은 집단별로 .295~.753(상위), .351~.768(하위)의 상관계수 분포를 보였으며, 모두 유의수준 .01에서 통계적으로 유의했다. 회귀분석을 통해 변량증폭요인(VIF) 값을 측정한 결과 집단별로 각각 2.147~3.553(상위),

56) 사전지식 점수의 동점자 인원을 고려해 상위 집단과 하위 집단에는 각각 327명, 337명이 배정되었다.

2.710~4.737(하위) 사이에 있는 것으로 나타나, 두 집단 모두 다중공선성 문제가 없는 것으로 확인되었다.

〈표 Ⅳ-10〉 사전지식 수준에 따른 집단별 주요 변인 간 상관

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 최초 과제 인식	상	1									
	하										
2. 독자 인식	상	.737**	1								
	하	.710**									
3. 출처와 내용 식별	상	.390**	.456**	1							
	하	.413**	.412**								
4. 상호텍스트적 관련	상	.295**	.377**	.753**	1						
	하	.423**	.357**	.768**							
5. 응집적 표상 구축	상	.349**	.357**	.612**	.638**	1					
	하	.441**	.351**	.760**	.720**						
6. 대안적 관점의 통합	상	.547**	.529**	.696**	.657**	.458**	1				
	하	.373**	.454**	.744**	.721**	.543**					
7. 논증 요소의 배열	상	.560**	.624**	.591**	.565**	.518**	.705**	1			
	하	.508**	.504**	.741**	.725**	.638**	.748**				
8. 새로운 표상에 대한 반응	상	.520**	.581**	.527**	.541**	.367**	.577**	.550**	1		
	하	.548**	.624**	.479**	.431**	.418**	.442**	.566**			
9. 정보량 제약의 처리	상	.418**	.454**	.446**	.417**	.457**	.455**	.451**	.724**	1	
	하	.579**	.510**	.486**	.499**	.426**	.416**	.564**	.721**		
10. 글쓰기 총점	상	.699**	.698**	.633**	.591**	.501**	.739**	.730**	.698**	.611**	1
	하	.549**	.568**	.672**	.679**	.620**	.723**	.726**	.635**	.605**	
11. 사전지식 점수	상	.045	-.012	-.046	-.061	.084	-.036	-.144**	.063	.047	-.112*
	하	-.162**	-.061	-.180**	-.170**	-.285**	-.144**	-.108*	-.006	.186**	-.166**
	전체	.155**	.206**	.149**	.111**	.155**	.209**	.189**	.297**	.305**	.148**

* p<.05, ** p<.01

2) 측정 동일성 검증

다중집단 구조방정식 모형을 적용하기 위한 선행 단계로, 상위 집단과 하위 집단의 참여자가 측정 도구를 동등하게 인식하는지 살펴보기 위해 확인적 요인분석 단계에서 측정 동일성을 검증하였다. 이는 내용 지식의 심층적 이해를 예측하는 네 개의 예측변인

“학습 과제의 요구 인식”, “학습 자료의 선택”, “학습 정보의 변형 및 통합”, “학습 결과물의 점검”에 대한 측정모형([그림 Ⅳ-1])의 모수치를 추정함으로써 이루어졌다. 여기에는 집단 간의 요인구조가 동일한지를 살펴보는 형태 동일성 검증(“자유모형”)을 비롯해 집단별로 요인부하량이 동일한지를 살펴보는 요인부하량 동일성 검증(“모형 1”), 요인부하량 외에 잠재변인을 연결하는 공분산 관계의 동일성까지 살펴보는 요인부하량/공분산 동일성 검증(“모형 2”), 요인부하량과 공분산 외에 잠재변인을 연결하는 오차들의 분산도 동일한지 살펴보는 요인부하량/공분산/오차분산 동일성 검증(“모형 3”)이 포함되었다. 〈표 Ⅳ-11〉은 각각의 결과를 정리한 것이다.

〈표 Ⅳ-11〉 사전지식 수준에 따른 집단 간 측정 동일성 검증 결과

	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA	$\triangle\chi^2/df$	$\triangle\chi^2$ Sig Dif
[자유모형] 비제약(형태 동일성) Unconstrained	265.638	42	.917	.951	.078		
[모형 1] 요인부하량 동일성 Measurement weights (Λ 제약)	276.315	47	.921	.949	.076	10.68/5	no
[모형 2] 공분산 동일성 Structural Covariances (Λ, Φ 제약)	313.395	57	.927	.943	.074	47.76/15	yes
[모형 3] 오차분산 동일성 Measurement residuals (Λ, Φ, Θ 제약)	343.039	66	.932	.938	.071	77.40/19	yes
α=.05일 때 df=5, χ^2=11.07, df=15, χ^2=25.00, df=19, χ^2=30.14							

〈표 Ⅳ-11〉에 따르면 비제약 모형인 “자유모형”의 적합도가 양호하게 나타나 형태 동일성이 충족되었으며, 이를 통해 연구 모형의 기본 구조가 집단별로 동일함을 확인할 수 있었다. 요인부하량이 제한된 “모형 1”과 자유모형 사이의 χ^2값 차이는 10.677로 α=.05, df=5일 때의 χ^2값 11.07보다 작게 나타나 통계적으로 유의한 차이가 발견되지 않았다. 이처럼 형태 동일성과 요인부하량 동일성을 충족하고 있어 집단별로 다중집단 구조방정식 모형을 적용하는 데 문제가 없는 것으로 볼 수 있었다.

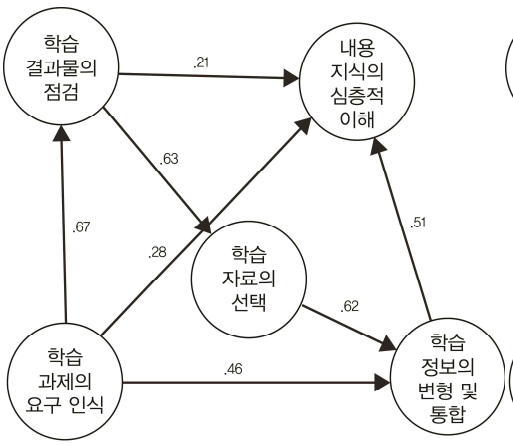
하지만 요인부하량과 공분산이 제한된 “모형 2”와 요인부하량, 공분산, 오차분산이 제한된 “모형 3”의 $\Delta\chi^2$는 각각 47.757(df=15), 77.401(df=19)로 나타나, 두 집단 사이에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이처럼 요인부하량은 동일하지만 공분산과 오차분

산으로 인해 차이가 발생하기 때문에, 사전지식 수준에 따른 세부 집단별로 자료 통합 경로에 차이가 나타날 가능성이 있어 보인다.

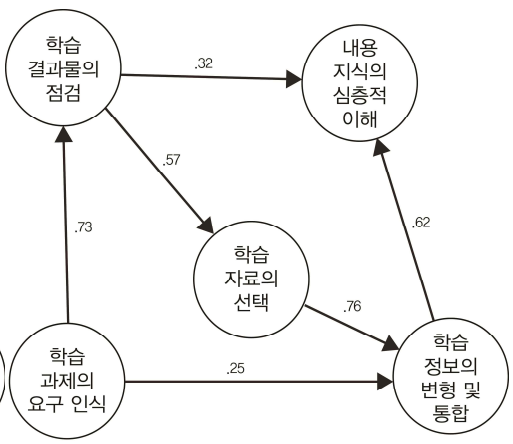
3) 경로계수 차이 검증

경로계수 차이 검증에 앞서 사전지식 수준에 따른 집단별로 [그림 Ⅱ-3]에 따른 구조모형을 각각 검증하는 과정을 거쳤다. 이는 참여자 전체 집단을 대상으로 하는 구조모형([그림 Ⅳ-2])에서 '학습 과제의 요구 인식→학습 자료의 선택', '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해', '학습 결과물의 점검→학습 정보의 변형 및 통합', '학습 자료의 선택→내용 지식의 심층적 이해'의 네 경로가 유의하지 않는 것으로 나타났지만, 사전지식 수준에 따른 세부 집단별로 해당 경로가 유의할 수도 있다는 점을 고려해 최초 연구 모형으로부터 탐색적으로 접근한 것이다. 두 집단의 구조모형 적합도는 χ^2을 제외한 모든 지수에서 양호한 수준으로 나타났다(상위 집단: χ^2=119.046 [df=30, p=.000], TLI=.946, CFI=.966, RMSEA=.075, 하위 집단: χ^2=145.310 [df=31, p=.000], TLI=.943, CFI=.963, RMSEA=.079). χ^2값을 기준으로 상위 집단의 모형이 상대적으로 더 적합한 모형임을 알 수 있다.

[그림 Ⅳ-4]와 [그림 Ⅳ-5]는 사전지식 수준을 기준으로 나눈 상위 집단과 하위 집단의 구조모형을 각각 도식화한 것이다.



[그림 Ⅳ-4] 사전지식 수준에 따른 상위 집단의 구조모형



[그림 Ⅳ-5] 사전지식 수준에 따른 하위 집단의 구조모형

사전지식 수준에 따른 세부 집단별 구조모형에서 자료 통합 활동의 경로는 대부분 유의수준 .01에서 동일하게 나타났으나, 참여자 전체 집단을 대상으로 한 모형([그림 Ⅳ-2])에서 유의하지 않았던 일부 경로가 집단에 따라 유의하게 나타나기도 했다. 상위 집단에서는 '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해'의 경로(β=.28)가 유의했으며, 하위 집단에서는 비록 RMSEA(.084)가 수용치(<.080)를 넘어서 제한적이기는 했지만 '학습 자료의 선택→내용 지식의 심층적 이해'의 경로(β=-.31)가 유의하게 나타나기도 하였다.[57]

사전지식 수준에 따른 집단별로 구조모형의 경로계수에 유의한 차이가 있는지 확인하기 위해 경로계수 차이 검증을 실시하였다.[58] 〈표 Ⅳ-12〉는 사전지식 수준에 따른 집단별 구조모형의 잠재변인 간 경로계수 검증 결과를 정리한 것이다. 이에 따르면 '학습 결과물의 점검→학습 자료의 선택'을 제외한 모든 경로에서 임계치 차이(critical ratios for difference)의 값이 1.96보다 크게 나타나, 집단 간 경로계수에 유의한 차이가 존재하는 것으로 볼 수 있었다. 하지만 〈표 Ⅳ-13〉의 집단 간 경로계수에 대한 $\triangle\chi^2$를 비교한 결과, '학습 과제의 요구 인식→학습 결과물의 점검', '학습 과제의 요구 인식→학습 정보의 변형 및 통합', '학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해'의 경로에서만 $\triangle\chi^2$가 임계치 3.84보다 크게 나타나 유의한 차이를 보였고, 나머지 경로들의 차이 변화량은 유의하지 않았다. 결론적으로 논증 의사소통의 속성이 두드러진 예측변인 "학습 과제의 요구 인식"과 "학습 정보의 변형 및 통합"을 경유하는 경로계수가 참여자의 사전지식 수준에 따라 유의한 차이를 보이고 있었으며, 공식적인 교수·학습과 평가를 통해 최소한의 사전지식을 갖추었을 것으로 기대되는 참여자에게 있어 읽기의 속성이 두드러진 예측변인 "학습 자료의 선택"을 경유하는 경로계수는 사전지식 수준에 따른 차이가 유의하지 않는 것으로 볼 수 있다.

---

57) [그림 Ⅳ-5]는 χ^2을 제외한 모든 적합도 지수를 충족시키는 최선의 모형을 도출한 결과로서, 여기에는 '학습 자료의 선택→내용 지식의 심층적 이해'의 경로를 유의하게 표시하지 않았다. 해당 경로를 유의하게 표시할 경우, 부적 경로와의 상충되는 지점을 고려해 '학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해'의 경로계수(β)가 .93으로 비현실적으로 높게 나타났기 때문이다.

58) 다중집단 구조방정식 모형의 경로를 처음 설정할 때에는 두 집단 가운데 어느 한 집단에서만 유의하게 나타난 경로(학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해, 학습 자료의 선택→내용 지식의 심층적 이해)도 설정하였는데, 이 경우 χ^2을 제외한 모든 지수의 적합도(χ^2=255.480 [df=58, p=.000], TLI=.943, CFI=.966, RMSEA=.072)가 양호하게 나타나기는 하였으나 하위 집단의 표준화 경로계수(β)가 .90을 넘는 경우가 발생하여 이대로 적용하는 것은 문제가 있다고 판단하였다. 이에 따라 두 집단 모두에서 유의하게 나타난 경로 외에는 '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해'의 경로만 추가로 설정하여 다중집단 구조방정식 모형을 적용하였다. 최종적으로 다중집단 구조방정식 모형의 적합도는 χ^2=263.946 [df=60, p=.000], TLI=.943, CFI=.965, RMSEA=.072로 나타났다.

〈표 Ⅳ-12〉 사전지식 수준에 따른 집단별 구조모형의 경로계수

경 로		비표준화 계수		표준화 계수		표준오차		t(CR)	
		상위	하위	상위	하위	상위	하위	상위	하위
학습 결과물의 점검	←학습 과제의 요구 인식	.634	.815	.667	.726	.050	.055	12.629***	14.713***
학습 자료의 선택	←학습 결과물의 점검	.524	.558	.626	.574	.047	.053	11.057***	10.579***
학습 정보의 변형 및 통합	←학습 자료의 선택	.617	.651	.618	.756	.052	.040	11.941***	16.424***
	←학습 과제의 요구 인식	.367	.217	.463	.254	.037	.036	10.012***	6.094***
내용 지식의 심층적 이해	←학습 결과물의 점검	.165	.324	.211	.322	.041	.049	3.978***	6.570***
	←학습 정보의 변형 및 통합	.475	.755	.506	.620	.055	.061	8.609***	12.433***
	←학습 과제의 요구 인식	.209	.058	.280	.055	.040	.069	5.197***	.838

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

〈표 Ⅳ-13〉 사전지식의 수준에 따른 집단 간 경로계수 $\Delta\chi^2$ 비교

경 로			χ^2	df	$\triangle\chi^2/df$	$\triangle\chi^2$ Sig Dif
비제약(포화)모형			263.946	60		
제약 모형	학습 결과물의 점검	←학습 과제의 요구 인식	269.654	61	5.708	yes
	학습 자료의 선택	←학습 결과물의 점검	264.179	61	.233	no
	학습 정보의 변형 및 통합	←학습 자료의 선택	264.284	61	.338	no
		←학습 과제의 요구 인식	272.933	61	8.987	yes
	내용 지식의 심층적 이해	←학습 결과물의 점검	265.901	61	1.955	no
		←학습 정보의 변형 및 통합	274.655	61	10.709	yes
		←학습 과제의 요구 인식	267.313	61	3.367	no

α =.05일 때 df =1, χ^2 =3.84

4) 논의

이 절에서는 화제에 대한 사전지식 수준을 준거로 상위 집단(327명)과 하위 집단(337명)을 나눈 다음, 다중집단 구조방정식 모형을 적용하여 집단별 예측모형을 검증하였다. 집단별 예측모형 검증을 통해 밝힌 주요한 결과와 시사점은 다음과 같다.

첫째, 사전지식 점수는 유의수준 .01에서 모든 측정변인과 .111~.305의 정적 상관을 보였다. 하지만 사전지식 점수를 기준으로 상위 집단과 하위 집단으로 나누어 집단별로 상관관계를 재분석하였을 때, 모든 측정변인에서 하위 집단에 비해 상위 집단의 평균값이 통계적으로 유의한 수준으로 높게 나타났음에도 불구하고 집단 내에서의 사전지식 점수와 글쓰기 총점 사이의 상관은 정적으로 나타나지 않았다(상위: r=-.112, 하위: r=-.166). 상위 집단에서 글쓰기 총점 외에 사전지식 점수와 유의미한 상관을 보인 측정변인은 '논증 요소의 배열'뿐이었으나, 이 또한 사전지식과의 상관이 부적으로 나타났다(r=-.144). 하위 집단에서는 '독자 인식'과 '새로운 표상에 대한 반응'을 제외한 모든 측정변인에서 사전지식 점수와 유의미한 상관을 보였는데, '정보량 제약의 처리'만 사전지식 점수와 정적 상관을 보였다(r=.186).

이러한 결과는 사전지식 수준이 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동에 하나의 조절변인으로서만 작동할 뿐 다른 예측변인처럼 인과관계로 해석하기에는 부적절함을 방증한다. 최소한의 사전지식을 갖추는 것은 개인의 학습 목적 글쓰기 수행에 기여하는 것으로 나타났지만, 사전지식 수준이 학습 목적 글쓰기 수행의 성패에 반드시 일관된 효과를 미치는 것은 아니었기 때문이다. 가령 상위 집단의 참여자에게서 각각의 논증 요소가 가독성 있는 거시구조 속에 유형별로 명료하게 식별되는지를 판단하는 측정변인 '논증 요소의 배열'과 사전지식 점수 사이에 부적 상관을 보이는 것으로 나타난 점은, 사전지식 수준이 높은 일부 참여자가 학습을 위한 사고의 일반화된 결과로서 지식 명제에 의존하여 글쓰기를 수행한 반면 적절한 근거를 마련해 이를 뒷받침하는 합리적 사고 과정에 대해서는 제대로 표현하지 못했음을 함의한다.

반면 하위 집단의 참여자는 예측변인 "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"을 뒷받침하는 모든 측정변인에서 사전지식 점수와의 유의미한 부적 상관이 발견되었는데, 이는 상대적으로 낮은 수준의 사전지식을 갖춘 참여자에게 부정확하거나 완결되지 못한 사전지식이 학습을 위한 읽기와 쓰기에 도리어 부정적 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 다만 하위 집단의 참여자에게서 제한된 글자 수에 많은 양의 정보를 어떻게 줄여 나가는지를 판단하는 측정변인 '정보량 제약의 처리'와 사전지식 점수 사이에 유의미한 정적 상관을 보이는 것으로 나타난 것은, 여러 정보 가운데 어느 것을 선별하여 어떻게 처리해야 하는지를 파악하는 데 개인의 기초적인 사전지식이 일정 부분 기여하였음을 함의한다.

둘째, 사전지식 수준에 따른 집단 간 경로 차이는 "학습 과제의 요구 인식"을 경유하는 경로에서 두드러진 반면, "학습 자료의 선택"을 경유하는 경로에서는 그 차이가 유의하지 않았다.[59] 이는 화제에 대한 사전지식 수준이 학습 목적 글쓰기 수행을 추동하는 자기 조절적 처리의 인지적 운용 차이를 가져오는 것으로 해석될 수 있다. 남녀공학 재

학생을 대상으로 사전지식 수준에 따른 학습 목적 글쓰기 수행의 차이를 분석한 이 연구의 결과는 여학교에 재학 중인 참여자만을 대상으로 분석한 연구자의 이전 연구(장성민, 2017ㄹ)와 유사하면서도 부분적인 차이를 보인다는 점에서 보다 세밀하게 주목하여 살펴볼 필요가 있다.

사전지식 수준이 높은 집단에서 예측변인 "학습 과제의 요구 인식"을 경유하는 경로의 수치가 상대적으로 높게 나타난 것은, 사전지식 수준이 낮은 집단에서 내용 지식의 심층적 이해에 영향을 미치는 예측변인 "학습 결과물의 점검"의 전체효과 값이 높게 나타난 것에 대응되는 결과이다. 이 두 예측변인은 학습 목적 글쓰기 수행을 운용하는 자기 조절적 처리의 인지적 추동을 보여주는 양 축으로서, 이러한 결과는 사전지식 수준에 따라 그 운용의 기반이 '계획하기'와 '수정하기'로 상이하게 나타날 수 있음을 시사하는 것이라 할 수 있다. 즉 충분한 양의 사전지식을 갖춘 참여자가 계획하기 단계에서부터 학습 맥락의 적합성(disciplinary-appropriateness)에 대한 인식을 수사적으로 포함하는 반면 사전지식이 부족한 참여자는 그러한 인식이 계획하기 단계에 상대적으로 덜 두드러지는 대신 수정하기 단계에 더 부각된 것으로 해석할 수 있다.

여학교 재학생만을 대상으로 분석한 선행 연구와 뚜렷한 차이를 보인 지점 가운데 한 가지는, 이 연구에서 사전지식 수준의 차이가 내용 지식의 심층적 이해의 차이로 이어졌다는 데 있다. 여학교 재학생만을 대상으로 분석한 장성민(2017ㄹ)에서는 남녀공학 재학생을 대상으로 삼은 이 연구에서와 달리 사전지식 수준에 따른 세부 집단별로 내용 지식의 심층적 이해에 통계적으로 유의한 차이가 발견되지 않았다. 이는 6차시에 걸친 장기간의 연구 자료를 빠짐없이 제출해야 하는 고부담의 수행 절차를 거치면서 기초적인 문식 능력이 부족한 참여자가 자연스럽게 배제되었을 것임을 염두에 둘 때, 비교적 높은 수준의 읽기, 쓰기 능력을 균질적으로 갖춘 여학교 재학생 참여자의 경우 가시적으로 구현하는 문식 행위의 격차가 크지 않아 사전지식 또는 '계획하기/수정하기'의 운용 방식 차이로부터 기인하는 학습 결과물의 수준차가 부각되지 않은 것으로 추정된다. 반면 남학생을 포함하여 상대적으로 덜 균질적인 참여자로 구성된 남녀공학 재학생을 대상으로 분석한 경우에는 운용 방식의 차이로부터 비롯되는 학습 결과물의 수준 차이가 유의했다.

한편 예측변인 "학습 자료의 선택"을 경유하는 어느 경로에서도 사전지식 수준에 따른 집단별로 유의한 차이를 보이지 않았다는 점은, 공식적인 교수·학습과 평가를 통해

59) 사전지식 수준에 따른 상위 집단은 '학습 과제의 요구 인식→학습 정보의 변형 및 통합'에서, 하위 집단은 '학습 과제의 요구 인식→학습 결과물의 점검'과 '학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해'에서 각각 유의하게 높은 수치의 표준화 경로계수를 보였다. 하위 집단에서 상위 집단에 비해 해당 경로가 유의하게 높은 수치로 나타난 것은, '학습 과제의 요구 인식→학습 정보의 변형 및 통합'의 표준화 경로계수가 .46에서 .25로 급격히 낮아진 데 따른 변화로 볼 수 있다.

일정 수준 이상의 사전지식을 갖춘 참여자의 경우 개인의 사전지식이 학습 자료의 이해 과정에 미치는 조절효과가 제한적이었음을 함의한다. 이는 여학교 재학생을 대상으로 분석한 선행 연구에서도 동일하게 나타났다는 점에서, 성별에 관계없이 일반계 고등학생에게 일반적으로 통용될 수 있는 사항으로 추정해 볼 가능성이 높아졌다. 내용 지식의 심층적 이해를 지향하는 학습 목적 글쓰기 상황에서 학습자가 일정 수준 이상의 사전지식을 갖추고 있을 것으로 추정되는 내용 지식의 화제를 활용하거나 본격적인 문식 활동의 수행에 앞서 내용 지식에 대한 사전 강의(pre-lecture)를 제공한다면, 기초적인 내용 지식의 부족으로 말미암아 발생하는 학습의 오류를 최소화하고 심층적 이해에 기여하는 자기 조절적 처리의 장점을 극대화할 수 있을 것으로 판단된다.

셋째, 상위 집단의 모형에서는 하위 집단의 모형에서와 달리 '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해'의 경로가 유의했다(β=.28).[60] 이 경로는 텍스트 표현의 문제를 고려한 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"을 설정하지 않은 기존 모형([그림 Ⅳ-3])에서 유의한 반면, 이를 설정하여 참여자 전체 집단을 대상으로 분석한 재타당화 모형([그림 Ⅳ-2])에서는 유의하지 않은 결과가 산출되었다는 점에서 더 살펴볼 필요가 있다.

상위 집단의 구조모형([그림 Ⅳ-4])의 표준화 경로계수가 참여자 전체 집단을 대상으로 한 경우([그림 Ⅳ-2])보다 전반적으로 낮은 수치를 보인 것은 '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해'의 경로가 유의했기 때문인 것으로 볼 수 있다. 상위 집단의 모형에서는 '학습 과제의 요구 인식→학습 결과물의 점검→학습 자료의 선택→학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해'로 이어지는 경로계수의 절대적 수치가 상대적으로 낮아진 반면 '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해', '학습 과제의 요구 인식→학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해'로 이어지는 경로계수의 수치는 상대적으로 높아졌다. 이는 사전지식 수준이 높은 참여자의 경우 학습 자료의 선택을 매개로 한 일련의 읽기 행위를 반드시 거치지 않더라도 자신의 학습 결과물(텍스트)을 구성할 수 있는 밑바탕(사전지식)을 갖추고 있어 학습 과제의 요구를 인식하거나 학습 정보의 변형 및 통합 과정을 거치는 것만으로도 이미 어느 정도의 유의미한 효과가 나타났기 때문으로 해석할 수 있다.

하지만 학습 목적 글쓰기 수행에서 사전지식에 과도하게 의존하는 것이 꼭 바람직한 결과를 가져오는 것은 아니었다. 상위 집단만 재분석하였을 때, 사전지식 점수는 다른 측정변인과 통계적으로 유의한 상관을 보이지 않거나 도리어 부적 상관을 보이는 경우(논증 요소의 배열, 글쓰기 총점)도 발견되었기 때문이다. 이는 학습 자료를 이해하고 논증

60) 하지만 경로제약을 통해 집단 간 경로계수에 대한 $\triangle\chi^2$을 비교한 결과, '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해' 경로의 집단 간 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

적 스키마를 적용하는 데 기초적인 사전지식이 필요하다는 선행 담론과 맥을 같이 하면서도 사전지식이 때때로 개인의 학습 자료 읽기에 방해 요소로 작동하기도 함을 보여주는 결과라 할 수 있다. 그러므로 새로운 정보를 습득하는 대신 이미 주어진 충분한 양의 정보를 바탕으로 지식 확증의 과정을 거쳐야 하는 학습 목적 글쓰기 장르의 교수·학습을 설계할 때에는, 개인이 자신의 사전지식에 과도하게 의존하지 않고 학습 자료를 매개로 하는 담화 행위를 이어갈 수 있도록 촉진하는 방안이 마련될 필요가 있다.

반면 하위 집단의 참여자에게 부정확하거나 완결되지 못한 사전지식이 학습을 위한 읽기와 쓰기에 도리어 부정적 영향을 미치는 것으로 나타난 점은, 개인으로 하여금 지식(knowledge)과 앎(knowing)에 대한 인식론적 한계가 존재할 수 있음을 깨닫고 학습을 위한 과학적 탐구의 전제로서 선결 동의(preestablished agreement)가 필요한 영역에 대해 정확한 지식을 갖출 수 있도록 도울 필요가 있음을 함의한다. 하위 집단의 사전지식 점수가 예측변인 "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"을 뒷받침하는 모든 측정변인과 부적 상관을 보이기는 했지만, 이들에게도 사전지식은 제한된 정보량 가운데 중요한 것과 중요하지 않은 것을 선별하고 작문 맥락의 제약을 처리하는 데 일정 부분 기여하는 것으로 밝혀졌기 때문이다. 따라서 본격적인 글쓰기 수행에 앞서 화제에 대한 형성평가나 사실적 지식의 회상 등을 적용하여 개인의 사전지식을 활성화한다면, 학습 목적 글쓰기 교육의 효과를 높이는 데 도움이 될 것으로 기대된다.

4. 인식론적 신념의 성향에 따른 집단별 모형 비교

1) 주요 변인의 기술통계치 및 상관

인식론적 신념의 성향에 따라 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동이 동일한 경로를 거치는지 살펴보기 위해 세련된 신념(상위 50%) 집단과 소박한 신념(하위 50%) 집단을 나눈 다음 다중집단 구조방정식 모형을 적용하였다.[61] 인식론적 신념의 성향에 따른 집단별 주요 변인의 기술통계치는 〈표 Ⅳ-14〉와 같다. 세련된 성향의 인식론적 신념을 갖춘 참여자일수록 더 나은 수행을 보일 것이라던 기대와 달리, 세련된 신념 집단의 평균값은 '응집적 표상 구축'을 제외한 모든 측정변인에서 소박한 신념 집단과 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않거나 오히려 소박한 신념 집단보다 낮게 나타났다.[62] 두 집단에서 각각의 측정변인은 왜도가 -1.233~1.008, 첨도가 -1.278~.969의 범

61) 인식론적 신념 점수의 동점자 인원을 고려해 세련된 신념 집단과 소박한 신념 집단에는 각각 333명, 331명이 배정되었다.

위에 있는 것으로 나타나 모두 정규분포를 이루는 것으로 볼 수 있었다.

인식론적 신념은 박병기·정영주(2012)의 표준화 척도(SOPE-r)를 적용하여 지식의 확실성, 지식의 구조, 앎의 원천, 앎의 정당화, 학습의 능력, 학습의 과정 등 여섯 개의 구인으로부터 6점 척도의 각 8문항(역변별 각 4문항 포함)을 통해 측정되었다. 〈표 Ⅳ-15〉는 인식론적 신념의 하위 구인에 대한 집단별 기술통계치를 정리한 것이다.

〈표 Ⅳ-14〉 인식론적 신념 성향에 따른 집단별 주요 변인의 기술통계치

잠재변인	측정변인	평균		표준편차		왜도		첨도	
		세련	소박	세련	소박	세련	소박	세련	소박
학습 과제의 요구 인식	최초 과제 인식	3.23	3.39	1.368	1.398	-.195	-.330	-1.136	-1.163
	독자 인식	2.93	3.15	1.123	1.215	-.109	-.185	-.950	-1.021
학습 자료의 선택	출처와 내용 식별	3.76	3.76	1.030	1.061	-.375	-.275	-.171	-.923
	상호텍스트적 관련	3.28	3.34	1.412	1.266	-.124	-.273	-1.278	-1.084
	응집적 표상 구축	3.33	3.28	1.097	1.016	-.081	-.072	-.875	-.612
학습 정보의 변형 및 통합	대안적 관점의 통합	3.51	3.70	1.113	1.019	-.350	-.196	-.451	-.728
	논증 요소의 배열	3.19	3.38	1.121	.957	-.042	.006	-.647	-.429
학습 결과물의 점검	새로운 표상에 대한 반응	2.98	3.69	1.259	1.142	-.185	-.415	-1.099	-.742
	정보량 제약의 처리	2.73	3.25	1.090	1.065	.023	-.309	-.721	-.389
내용 지식의 심층적 이해	글쓰기 총점	7.19	7.39	1.029	.971	.101	-.535	-.774	.637
인식론적 신념 성향	인식론적 신념 점수 (평균, 6점 척도)	5.26	4.67	.236	.222	.531	-.904	-.726	-.357

〈표 Ⅳ-15〉 인식론적 신념의 하위 구인에 대한 집단별 기술통계치

	전체 집단		세련된 신념 집단		소박한 신념 집단	
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
인식론적 신념 점수(평균)	4.97	.373	5.26	.236	4.67	.222
지식의 확실성	5.28	.446	5.46	.363	5.09	.448
지식의 구조	4.94	.478	5.17	.394	4.70	.438
앎의 원천	4.86	.596	5.26	.425	4.46	.458
앎의 정당화	5.02	.566	5.39	.425	4.64	.427
학습의 능력	4.32	.582	4.57	.517	4.06	.534
학습의 과정	5.08	.554	5.40	.432	4.75	.467

62) 세련된 신념 집단과 소박한 신념 집단의 평균값에 대해 측정변인별로 t검정을 실시한 결과 '독자 인식', '응집적 표상 구축', '대안적 관점의 통합', '논증 요소의 배열', '새로운 표상에 대한 반응', '정보량 제약의 처리', '글쓰기 총점'에서 그 차이가 유의했다.

집단별로 측정변인 간 상관분석을 실시한 결과는 〈표 Ⅳ-16〉과 같다. 조절변인인 인식론적 신념과의 관계를 제외하고 모든 측정변인은 집단별로 .348~.772(세련), .377~.778(소박)의 상관계수 분포를 보였으며, 대부분 유의수준 .01에서 통계적으로 유의했다. 회귀분석을 통해 변량증폭요인(VIF) 값을 측정한 결과 집단별로 각각 2.426~5.397(세련), 2.776~5.588(소박) 사이에 있는 것으로 나타나, 두 집단 모두 다중공선성 문제가 없는 것으로 확인되었다.

〈표 Ⅳ-16〉 인식론적 신념 성향에 따른 집단별 주요 변인 간 상관

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 최초 과제 인식	세련	1									
	소박										
2. 독자 인식	세련	.735**	1								
	소박	.753**									
3. 출처와 내용 식별	세련	.402**	.427**	1							
	소박	.526**	.566**								
4. 상호텍스트적 관련	세련	.351**	.348**	.772**	1						
	소박	.496**	.515**	.778**							
5. 응집적 표상 구축	세련	.495**	.499**	.762**	.715**	1					
	소박	.439**	.377**	.748**	.713**						
6. 대안적 관점의 통합	세련	.475**	.468**	.758**	.763**	.681**	1				
	소박	.572**	.646**	.746**	.648**	.461**					
7. 논증 요소의 배열	세련	.565**	.580**	.726**	.687**	.713**	.769**	1			
	소박	.612**	.658**	.720**	.692**	.569**	.712**				
8. 새로운 표상에 대한 반응	세련	.592**	.662**	.561**	.562**	.563**	.594**	.592**	1		
	소박	.608**	.661**	.638**	.549**	.468**	.583**	.685**			
9. 정보량 제약의 처리	세련	.524**	.485**	.414**	.403**	.454**	.428**	.474**	.744**	1	
	소박	.582**	.579**	.672**	.662**	.607**	.582**	.681**	.731**		
10. 글쓰기 총점	세련	.600**	.597**	.680**	.700**	.682**	.767**	.738**	.694**	.580**	1
	소박	.686**	.713**	.711**	.648**	.579**	.708**	.764**	.714**	.710**	
11. 인식론적 신념 점수(평균)	세련	.100	.069	.231**	.258**	.158**	.162**	.263**	.093	.043	.087
	소박	-.032	.219**	.364**	.335**	.256**	.152**	-.008	.155**	.439**	.108*
	전체	-.035	-.022	.264**	.177**	.156**	.030	-.022	-.203**	-.153**	-.039

* p<.05, ** p<.01

〈표 Ⅳ-17〉은 참여자 전체 집단을 대상으로 하는 예측모형의 기존 측정변인과 인식론적 신념의 여섯 구인 사이의 상관분석을 실시한 결과이다.[63]

〈표 Ⅳ-17〉 인식론적 신념의 하위 구인에 대한 집단별 주요 변인 간 상관

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
지식의 확실성	세련	.264**	.316**	-.036	.151**	-.047	.027	.141	-.150**	-.233**	.082
	소박	-.190**	-.046	.061	.038	-.035	-.070	-.175**	-.062	-.060	.031
	전체	.090*	-.034	-.061	-.010	.051	-.084*	.001	-.158**	-.197**	.001
지식의 구조	세련	.050	.145**	.338**	.348**	.434**	.076	.098	.326**	.314**	.131*
	소박	-.042	.120*	.089	.035	.160**	.154**	.288**	.165**	.266**	.122*
	전체	.124**	.018	.138**	.087*	.162**	.001	.138**	-.074	-.009	.048
앎의 원천	세련	-.088	.015	.351**	.309**	.249**	.119*	.141*	.095	-.061	.069
	소박	.225**	.026	.410**	.239**	.305**	.337**	.104	.226**	.514**	.201**
	전체	.152**	.047	.125**	-.025	.144**	.103**	.132**	.028	-.049	.011
앎의 정당화	세련	.167**	.166**	.262**	.155**	.265**	.196**	.409**	.047	.034	.127*
	소박	.131*	.166**	.208**	.215**	.270**	-.011	.063	.385**	.272**	.098
	전체	.209**	.102**	.114**	.030	.151**	-.049	.181**	-.074	-.162**	.001
학습의 능력	세련	-.051	-.188**	.222**	.220**	.000	.036	.062	.027	.053	-.018
	소박	-.070	.048	.071	.167**	-.083	-.071	-.236**	-.198**	.157**	-.233**
	전체	.004	.011	.068	.011	.043	-.040	.000	-.052	-.014	-.158**
학습의 과정	세련	.021	-.151**	-.091	-.089	-.082	-.168**	.067	-.039	.048	-.076
	소박	.000	.263**	.225**	.191**	.072	.118*	-.014	-.001	.129*	.145**
	전체	.097*	-.085*	-.016	-.127**	.100*	-.058	-.006	-.140**	-.101**	-.048

* p<.05, ** p<.01

2) 측정 동일성 검증

다중집단 구조방정식 모형을 적용하기 위한 선행 단계로, 세련된 신념 집단과 소박한 신념 집단의 참여자가 측정 도구를 동등하고 인식하는지 살펴보기 위해 확인적 요인분석([그림 Ⅳ-1]) 단계에서 측정 동일성을 검증하였다. 앞에서와 마찬가지로 비제약 모형인 "자유모형"을 대상으로 한 형태 동일성 검증을 시작으로 요인부하량, 공분산, 오차분산을 순차적으로 제약해 나갔다. 〈표 Ⅳ-18〉은 그 결과를 정리한 것이다.

〈표 Ⅳ-18〉에 따르면 비제약 모형인 "자유모형"의 적합도가 양호하게 나타나 형태 동일성이 충족되었으며, 이를 통해 연구 모형의 기본 구조가 집단별로 동일함을 확인할 수 있었다. 요인부하량이 제한된 "모형 1"과 자유모형 사이의 χ^2값 차이는 11.001로 $\alpha=.05$, $df=5$일 때의 χ^2값 11.07보다 작게 나타나 통계적으로 유의한 차이가 발견되지 않았다. 형태 동일성과 요인부하량 동일성을 충족하고 있기 때문에 집단별로 다중집단 구조방정

63) 가로축의 1~10에 해당하는 변인은 〈표 Ⅳ-16〉에서와 동일하다.

〈표 Ⅳ-18〉 인식론적 신념 성향에 따른 집단 간 측정 동일성 검증 결과

	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA	$\triangle\chi^2/df$	$\triangle\chi^2$ Sig Dif
[자유모형] 비제약(형태 동일성) Unconstrained	288.756	42	.927	.957	.078		
[모형 1] 요인부하량 동일성 Measurement weights (λ 제약)	299.757	47	.925	.951	.079	11.00/5	no
[모형 2] 공분산 동일성 Structural Covariances (λ, Φ 제약)	367.857	57	.924	.940	.080	78.10/15	yes
[모형 3] 오차분산 동일성 Measurement residuals (λ, Φ, Θ 제약)	383.160	66	.933	.938	.075	94.40/19	yes
α =.05일 때 df=5, χ^2=11.07, df=15, χ^2=25.00, df=19, χ^2=30.14							

식 모형을 적용하는 데 문제가 없는 것으로 볼 수 있었다.

하지만 요인부하량과 공분산이 제한된 "모형 2"와 요인부하량, 공분산, 오차분산이 제한된 "모형 3"의 $\Delta\chi^2$는 각각 78.101(df=15), 94.404(df=19)로 나타나, 두 집단 사이에 유의한 차이가 있는 것으로 확인되었다. 이처럼 요인부하량은 동일하지만 공분산과 오차분산을 제약했을 때 그 차이가 유의하기 때문에 인식론적 신념 성향에 따른 세부 집단별로 자료 통합 경로에 차이가 나타날 가능성이 있다.

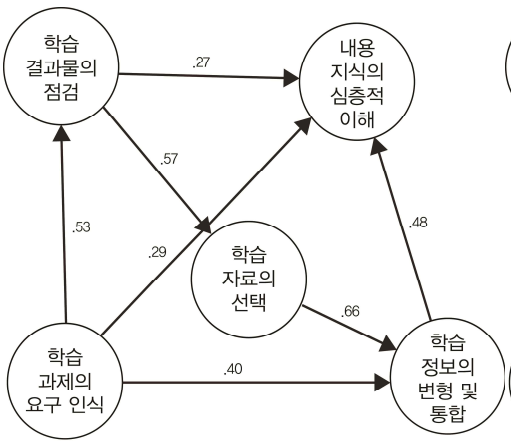
3) 경로계수 차이 검증

앞에서와 마찬가지로 경로계수 차이 검증에 앞서 인식론적 신념의 성향에 따른 집단별로 [그림 Ⅱ-3]에 따른 구조모형을 각각 검증하는 과정을 먼저 거쳤다. 두 모형의 적합도는 χ^2을 제외한 모든 지수에서 양호한 수준으로 나타났다(세련된 신념 집단: χ^2=190.756 [df=30, p=.000], TLI=.912, CFI=.933, RMSEA=.078, 소박한 신념 집단: χ^2=203.964 [df=32, p=.000], TLI=.932, CFI=.948, RMSEA=.079). χ^2값을 기준으로는 세련된 신념 집단의 모형이 상대적으로 더 적합한 모형으로 나타났으나, χ^2을 제외한 대부분의 지수에서는 소박한 신념 집단의 모형이 대체로 더 양호한 수치를 보였다.

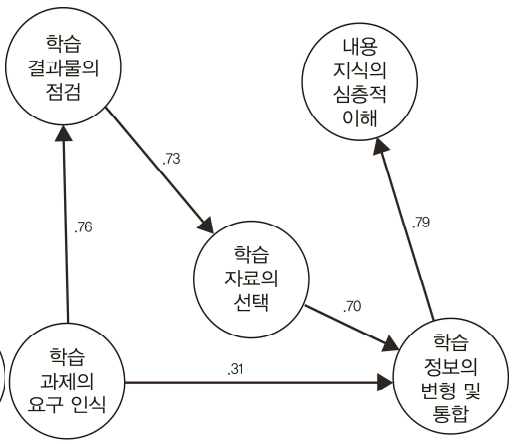
어느 한 집단에서라도 유의하게 나타난 모든 경로를 설정하여 적용한 다중집단 구조방정식 모형의 적합도는 χ^2=392.238 [df=60, p=.000], TLI=.916, CFI=.935, RMSEA=.076

으로 나타났다. 전반적으로 적합도 지수의 값이 모형 수용치를 가까스로 통과하고 있으며, 〈표 Ⅳ-14〉의 기술통계치에서도 세련된 신념 집단에 비해 소박한 신념 집단의 평균값이 대부분 더 높게 나타나고 있어 인식론적 신념 점수가 학습 목적 글쓰기 수행의 성패에 단독으로 영향을 미친 것으로 보기 어렵다는 함의를 얻을 수 있다.

[그림 Ⅳ-6]과 [그림 Ⅳ-7]은 인식론적 신념 성향을 기준으로 나눈 세련된 신념 집단과 소박한 신념 집단의 구조모형을 각각 도식화한 것이다.



[그림 Ⅳ-6] 세련된 신념 집단의 구조모형



[그림 Ⅳ-7] 소박한 신념 집단의 구조모형

인식론적 신념 성향에 따른 세부 집단별 구조모형에서 자료 통합 활동의 경로는 대부분 유의수준 .01에서 동일하게 나타났으나, 세련된 신념 집단의 경우 '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해' 사이의 경로(β=.29)가 추가로 유의하게 나타난 반면 소박한 신념 집단의 경우 '학습 결과물의 점검→내용 지식의 심층적 이해' 사이의 경로가 유의하게 나타나지 않기도 하였다.

인식론적 신념 성향에 따른 집단별로 구조모형의 경로계수에 유의한 차이가 있는지 확인하기 위해 경로계수 차이 검증을 실시하였다. 〈표 Ⅳ-19〉는 인식론적 신념 성향에 따른 집단별 구조모형의 잠재변인 간 경로계수 검증 결과를 정리한 것이다. 이에 따르면 '학습 자료의 선택→학습 정보의 변형 및 통합'을 제외한 모든 경로에서 임계치 차이(critical ratios for difference)의 값이 1.96보다 크게 나타나, 집단 간 경로계수에 유의한 차이가 존재하는 것으로 볼 수 있었다. 또한 〈표 Ⅳ-20〉의 집단 간 경로계수에 대한 $\triangle\chi^2$를 비교한 결과, '학습 과제의 요구 인식→학습 결과물의 점검', '학습 결과물의 점검→학습 자료의 선택', '학습 과제의 요구 인식→학습 정보의 변형 및 통합', '학습 결과물의 점

검→내용 지식의 심층적 이해', '학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해', '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해'의 경로에서 $\triangle\chi^2$가 임계치 3.84보다 크게 나타나 유의한 차이를 보였다. 결론적으로 귀추적 관점이 두드러지게 반영된 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"을 종속변인으로 하는 두 경로에서만 차이 변화량이 유의하지 않았는데, '응집적 표상 구축'을 제외한 모든 측정변인에서 세련된 신념 집단의 평균값이 소박한 신념 집단에 비해 낮게 나타났음을 염두에 둔다면 이러한 결과는 학습 과제의 요구를 인식하거나 학습 자료를 읽는 행위로부터 학습 결과물을 구성하는 행위로 이어지는 경로에 있어서만큼은 집단 간 차이가 상대적으로 약화되었음을 함의하는 것으로 해석할 수 있다.

〈표 Ⅳ-19〉 인식론적 신념 성향에 따른 집단별 구조모형의 경로계수

경 로		비표준화 계수		표준화 계수		표준오차		t(CR)	
		세련	소박	세련	소박	세련	소박	세련	소박
학습 결과물의 점검	←학습 과제의 요구 인식	.578	.845	.529	.757	.061	.055	9.502***	16.122***
학습 자료의 선택	←학습 결과물의 점검	.415	.679	.570	.728	.043	.053	9.665***	17.215***
학습 정보의 변형 및 통합	←학습 자료의 선택	.690	.623	.660	.713	.049	.040	13.941***	12.269***
	←학습 과제의 요구 인식	.331	.248	.398	.290	.034	.036	9.797***	5.130***
내용 지식의 심층적 이해	←학습 결과물의 점검	.239	.009	.268	.011	.040	.049	5.949***	.134
	←학습 정보의 변형 및 통합	.561	.847	.477	.785	.056	.061	9.941***	11.984***
	←학습 과제의 요구 인식	.286	.025	.293	.029	.040	.069	7.220***	.346

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

〈표 Ⅳ-20〉 인식론적 신념 성향에 따른 집단 간 경로계수 $\Delta\chi^2$ 비교

경 로			χ^2	df	$\triangle\chi^2/df$	$\triangle\chi^2$ Sig Dif
비제약(포화)모형			255.190	60		
제약 모형	학습 결과물의 점검	←학습 과제의 요구 인식	274.052	61	18.862	yes
	학습 자료의 선택	←학습 결과물의 점검	274.838	61	19.648	yes
	학습 정보의 변형 및 통합	←학습 자료의 선택	255.801	61	.611	no
		←학습 과제의 요구 인식	257.943	61	2.753	no
	내용 지식의 심층적 이해	←학습 결과물의 점검	264.396	61	9.206	yes
		←학습 정보의 변형 및 통합	272.580	61	17.390	yes
		←학습 과제의 요구 인식	264.105	61	8.915	yes

α=.05일 때 df=1, χ^2=3.84

4) 논의

이 절에서는 지식의 본질과 지식 획득(앎)의 과정, 학습 행동에 대한 인식론적 신념의 성향을 준거로 세련된 신념 집단(333명)과 소박한 신념 집단(331명)을 나눈 다음, 다중 집단 구조방정식 모형을 적용하여 집단별 예측모형을 검증하였다. 화제에 대한 인식론적 신념을 통해 영역 특수성을 부각시킨 일련의 선행 연구(Bråten et al., 2008; Bråten et al., 2009; Bråten & Strømsø, 2010; Gil et al., 2010a)와 달리 지식과 앎, 학습에 대한 영역 보편적 신념에 주목한 것은, 전공 영역의 특수성과 인식론적 관습이 그다지 명료하게 두드러지지 않을 것으로 예상되는 일반계 고등학생의 특징을 염두에 둔 것이다.

인식론적 신념 성향에 따른 필자의 학습 목적 글쓰기 수행을 분석할 때에는 다음 몇 가지 제한점을 고려하였다. 첫째, 세련된 성향의 인식론적 신념을 갖춘 참여자일수록 더 나은 수행을 보일 것이라던 기대와 달리, 세련된 신념 집단의 평균값은 '응집적 표상 구축'을 제외한 모든 측정변인에서 소박한 신념 집단과 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않거나 오히려 소박한 신념 집단보다 낮게 나타났다. 대부분의 측정변인에서 세련된 신념 집단의 평균값이 소박한 신념 집단에 비해 높지 않게 나타난 것은, 일차적으로 표준화 검사 도구의 자기 보고식 폐쇄형 척도에 의한 개인의 인식론적 신념 측정이 갖는 본질적 한계에 기인한 것으로 해석할 수 있다. 인식론적 신념 척도(SOPE-r)를 개발한 박병기·정영주(2012)의 타당화는 구인별로 문항내적합치도를 점검함으로써 이루어진 것일 뿐 설문에 의한 응답 결과와 실제 신념 사이의 일치도를 측정한 것은 아니기 때문이다.

인식론적 신념 척도의 문항(〈표 Ⅳ-2〉)에 대한 참여자의 응답은 지식, 앎, 학습에 대한 개인의 신념을 있는 그대로 드러내는 대신, 실제와는 괴리되지만 개인이 생각하는 바람직한 방향에 대한 정오(正誤) 인식을 보여주었을 가능성도 배제하기 어렵다. 가령 객관주의 지식 패러다임에서 구성주의 지식 패러다임으로의 변화를 인지하는 참여자의 경우, 실제로는 객관주의적인 인식론적 신념을 가지고 있다 하더라도 '12. 전문가를 제쳐두고 일반인이 지식을 만든다는 것은 바람직하지 않다.', '14. 권위 있는 학자의 이론은 그대로 받아들이는 것이 옳다.'와 같은 문항에 대해 평소의 신념을 있는 그대로 응답할 가능성은 높지 않아 보인다. 유사한 검사 도구를 적용했음에도 불구하고 선행 연구에서 연구자에 따라 인식론적 신념의 점수대가 학습 목적 글쓰기 수행에 미치는 영향이 상이하게 나타난 점 또한 그러한 이유에서 원인을 찾을 수 있을 것이다.

다만 자기 보고식 폐쇄형 설문 척도가 본질적으로 내포하고 있는 한계를 염두에 두고 분석한다면, 어느 정도 일관되게 나타나는 경향성을 중심으로 제한적이나마 나름대로의 유의미한 해석을 도출할 여지는 존재한다. 가령 인식론적 신념의 평균 점수가 예측변인 "학습 자료의 선택"을 뒷받침하는 모든 측정변인과 통계적으로 유의한 상관을 보였다는

점은 인식론적 신념 성향에 관계없이 두 집단에서 공통적이었으며, 상관계수의 절대적 수치는 세련된 신념 집단에 비해 소박한 신념 집단에서 더 높았다. 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"을 뒷받침하는 측정변인과의 상관계수는 세련된 신념 집단에서 상대적으로 높게 나타난 반면 "학습 과제의 요구 인식", "학습 결과물의 점검"을 뒷받침하는 측정변인과의 상관은 소박한 신념 집단에서만 유의했다. 참여자 전체 집단을 대상으로 인식론적 신념과의 상관관계를 살펴본 결과 인식론적 신념의 평균 점수는 "학습 자료의 선택"과 정적 상관을, "학습 결과물의 점검"과 부적 상관을 보이는 것으로 확인되었다.

둘째, 인식론적 신념의 성향에 따른 세부 집단별로는 인식론적 신념 점수와 예측모형의 측정변인 간 상관이 유의한 반면, 참여자 전체 집단을 대상으로 분석하였을 때에는 그 상관이 유의하지 않는 경우가 발견되었다. 학습 목적 글쓰기 수행의 수준에 따른 집단 구분과 인식론적 신념 점수에 따른 집단 구분이 어느 정도 상응하는 상황이었다면, 집단별로 상이하게 나타난 상관관계는 인식론적 신념 수준에 따른 서로 다른 인지 처리 과정을 보여준다는 점에서 매우 중요하게 다루어졌을 것이다. 하지만 인식론적 신념 점수에 따른 집단 구분이 학습 목적 글쓰기 수행 수준에 따른 집단 구분과 일치하지 않거나 오히려 역전된 양상을 보이는 상황에서는, 세부 집단에서 유의하게 나타난 상관관계를 참여자 전체 집단으로 확장하는 것에 보다 신중하게 접근할 필요가 있다.

이와 관련한 또 다른 해석의 가능성은, 세련된 인식론적 신념에 대한 무조건적인 강조가 중등 학습자의 학습 목적 글쓰기 수행에 그다지 도움이 되지 않을 수 있다는 데 있다. 가령 어떤 참여자가 '앎의 원천', '앎의 정당화'와 같은 인식론적 신념의 하위 구인별로 세련된 신념에 극단적으로 치우친 결과가 나타난다면, 그 참여자는 기존의 학습 자료나 전문가의 권위를 수용하는 것에 대해 거부감을 느낄 가능성이 존재한다. 복수의 자료 텍스트에 대한 인지적 반응으로부터 사고가 촉발되는 학습 목적 글쓰기 상황에서 학습 자료나 전문가의 권위를 일절 배제한 채 필자로서의 수사적 관점과 개인의 사전지식에만 전적으로 의존하여 합리적 작업과 비판적 판단을 이어가는 것은 결코 바람직한 수행으로 평가되기 어렵다. 이처럼 다차원적 체계로서 하위 구인별로 상이한 효과가 나타나는 인식론적 신념의 본질을 고려할 때, 세련된 신념과 소박한 신념 사이에서 발견되는 인식론적 신념의 성향을 수준의 문제로 위계화하는 것은 자칫 왜곡된 결과를 낳을 수 있다.[64]

64) 연구자는 2017년 11월 18일(토) 경인교육대학교에서 개최된 한국어교육학회 제284회 전국학술대회에 이 연구의 Ⅳ장을 소논문 형태로 재구성하여 "귀추적 관점에 기반한 학습 목적 글쓰기 예측모형 재타당화"라는 주제로 발표한 바 있다(발표 원고는 한국학술정보에서 검색할 수 있다.). 이때까지만 해도 연구자는 설명적 순차 설계에 의한 Ⅴ장의 질적 분석이 완결되지 않은 상태였으며, 인식론적 신념을 공변인으로 삼은 세부 집단의 구분을 상위 집단과 하위 집단의 '수준'으로 위계화하여 제시하였다. 따라서 높은 수준의 인식론적 신념을 갖춘 참여자일수록 더 나은 수행을 보일 것이라던 기대와 달리, 상위 집단이 대부분 하위 집단에 비해 저조한 수준을 보인 것은 연구자에게 큰 충격이었다. 이는 두 가지의 문제에 기인한 것으로 볼 수 있었는데, ㈀ 박병기·정영주(2012)

이상의 두 가지 제한점을 고려하면, 집단별 예측모형 검증을 통해 밝힌 주요한 결과와 시사점은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 인식론적 신념이 논증 의사소통의 수행에 영향을 미치는 유관 요인으로 나타난 선행 연구의 시사점은 부분적으로 유효했다. 그러한 영향력은 대체로 예측변인 "학습 자료의 선택"과 관련된 '이해'에 유효한 반면, "학습 정보의 변형 및 통합"과 관련된 '표현'에는 직접효과가 유효하지 않았다. 인식론적 신념이 이해에 미치는 효과가 유효하다는 것은, "학습 자료의 선택"을 뒷받침하는 측정변인 '응집적 표상의 구축'에서만 세련된 신념 집단이 소박한 신념 집단에 비해 더 높은 평균값을 보였다는 점을 통해 확인된다. 반면 인식론적 신념이 표현에 미치는 효과가 유효하지 않다는 점은, 참여자 전체 집단을 대상으로 하였을 때 "학습 정보의 변형 및 통합"을 뒷받침하는 두 개의 측정변인 '대안적 관점의 통합', '논증 요소의 배열'과의 상관이 유의하지 않았음을 통해 파악할 수 있다.[65] 이러한 해석은 인식론적 신념이 "저자의 관점에 대한 이해"에 -.50~.36의 표준화 경로계수를 보인 반면 "정보의 통합"으로 이어지는 표준화 경로계수가 유의하지 않은 것으로 나타난 선행 연구(Barzilai & Eshet-Alkalai, 2015)의 결과와도 상응한다.

둘째, 예측변인 "학습 결과물의 점검"을 뒷받침하는 두 개의 측정변인과 인식론적 신념 사이에 참여자 전체 집단에서는 -.212~-.135의 부적 상관이 발견되었으나, 소박한 신념 집단에서는 .155~.439의 정적 상관이 발견되었다. 이러한 결과는 앞서 사전지식과 마찬가지로 인식론적 신념 또한 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동에 하나의 조절변인으로서만 작동할 뿐 다른 예측변인처럼 인과관계로 해석하기에는 부적절함을 방증한다. 즉 일정한 점수대의 인식론적 신념을 갖추는 것은 개인의 학습 목적 글쓰기 수행에 부분적으로 기여하는 것으로 볼 수 있으나, 그 점수의 높고 낮음이 학습 목적 글쓰기 수행의 성패에 일관된 효과를 미치는 것으로 해석하기는 어려웠다.

셋째, 인식론적 신념의 하위 구인별로 학습 목적 글쓰기 수행에 미치는 효과가 상이하게 나타나는 것으로 알려진 선행 연구의 결과 또한 부분적으로 유효했다. 세련된 신념 집단, 소박한 신념 집단, 참여자 전체 집단 모두에서 비교적 일관된 정적 상관을 보인 구인은 '지식의 구조'(↔"학습 자료의 선택"), '앎의 원천'(↔"학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"), '앎의 정당화'(↔"학습 과제의 요구 인식", "학습 자료의 선택")의

의 인식론적 신념 척도에 담화 행위에 기반한 학습에 유의미한 효과를 미치지 못한 '학습의 능력'과 '학습의 결과'가 하위 구인으로 포함되어 있어 집단 구분에 영향을 미쳤다는 점, ㈏ 보다 근본적으로는 세련된 신념과 소박한 신념의 구분이 성향의 정도를 보여주는 것일 뿐 그것만으로 우수함과 미숙함을 변별하는 준거가 될 수 없다는 점 때문이었다. 학위논문에는 최종적으로 그러한 시사점을 반영하여 '상위/하위' 대신 '세련된/소박한 신념'이라는 용어로 집단명을 지칭하였다.

65) 이 두 개의 측정변인은 인식론적 신념 성향에 따른 세부 집단별로 상관관계가 유의하게 나타나기도 하였으나, 참여자 전체 집단을 대상으로 분석한 경우 그 상관이 통계적으로 유의하지 않았다.

세 가지였다. 이는 지식의 구조를 상호 관련된 개념들이 통합된 복잡한 조직으로 인식할수록, 지식이 개인의 이성적·합리적 탐구로 형성된다고 인식할수록, 지식의 옳고 그름이 개인의 비판적 판단에 의해 수용되고 정당화된다고 믿을수록 학습을 위한 다문서 읽기의 수행 또한 우수하게 나타난 것으로 해석할 수 있다. "학습 자료의 선택"과의 상관 외에도 '앎의 원천'은 대안적 관점의 통합, 논증 요소의 배열 등 학습 정보를 변형하고 통합하는 인지 처리 과정과 상관을 보였으며, '앎의 정당화'는 학습 과제의 요구를 인식하고 예상 독자의 상을 정립하는 것과 상관을 보였다.

다만 대부분의 상관계수의 값이 높지 않음을 차치하더라도 인식론적 신념에 대한 개인의 인식이 참여자의 실제 수행과 괴리가 있음을 고려할 때, 그러한 결과가 학습 목적 글쓰기 수행의 성패를 담보하는 것으로 단정하는 것은 경계가 필요하다. 인식론적 신념의 성향과 학습 목적 글쓰기 수행의 영향 관계를 분석한 선행 연구(Bråten et al., 2008)와 비교하여 '지식의 구조'의 정적 효과와는 상응하면서도 '앎의 원천'의 부적 효과와는 상충된 결과가 나타난 것은, 인식론적 신념의 성향과 학습 목적 글쓰기 수행의 영향 관계에 대한 정밀한 분석이 지속적으로 더 이루어져야 함을 시사한다.

'지식의 확실성'은 인식론적 신념의 성향에 관계없이 예측변인 "학습 결과물의 점검"과 비교적 일관된 부적 상관을 보였다.[66] 이는 대학생 참여자에게서 '지식의 확실성'에 대한 인식론적 신념의 점수가 논증의 텍스트 내 추론 생성에 영향을 미치는 것으로 나타난 선행 연구(Bråten et al., 2010; Gil et al., 2010a)의 결과와 맞닿아 있으면서도 "학습 자료의 선택"이나 "학습 정보의 변형 및 통합"이 아닌 "학습 결과물의 점검"과 상관이 나타나고, 정적 상관이 아닌 부적 상관이 발견되었다는 점에서 논쟁의 여지가 있다. 선행 연구에서는 지식이 절대적이고 확실하다고 보는 참여자의 경우 지식 명제를 정당화하는 논증 의사소통 행위의 필요성에 대한 인식이 상대적으로 낮아지기 때문인 것으로 그러한 결과가 나타난 이유를 설명하였다.

하지만 학자들의 실제적인 학술 활동과 유사한 형태의 의사소통 행위를 수행하도록 요구받는 대학생과 달리, 고등학생의 학습 목적 글쓰기 수행은 필자로서의 저자적 정체성을 드러내는 데까지 확장되는 대신 상이한 학습 자료의 정보를 상호텍스트적으로 이해하고, 이를 매개로 화제에 대한 응집적 표상을 구축하는 데 그 요구가 머무는 것으로 그들에게 인식되곤 하였다. 이에 따라 지식이 잠정적이며 불확실하다고 믿는 고등학생 참여자의 경우에는, 어차피 상이한 표상 사이에 현저한 수사적 효과가 나타나는 것으로 담보할 수 없다면 기존에 세운 표상을 굳이 수정하거나 작문 맥락의 제약에 반응하며 변화를 주어야 할 필요가 없다는 "모로 가도 서울만 가면 된다."라는 식의 수행을 보이고

66) 인식론적 신념 성향을 기준으로 세련된 신념 집단과 참여자 전체 집단에서는 -.23~-.15의 부적 상관이 나타났으며, 소박한 신념 집단에서는 상관관계가 통계적으로 유의하지 않았다.

있었다. 그러한 결과는 높은 수치의 다원주의적 신념을 보인 참여자가 상충되는 관점의 정보를 대체로 더 잘 이해하는 것으로 나타나면서도 관점 이해 전반에는 부적 예측요인으로 확인된 것과 유사한 결과이다(Barzilai & Eshet-Alkalai, 2015). 고등학교급은 절대주의적 신념을 보이는 학생의 수가 점차 줄어드는 반면 다원주의적, 평가주의적 신념을 보이는 학생들이 뒤섞여 나타나는 발달 시기로 알려져 있다.

'지식의 확실성'은 인식론적 신념 성향에 따른 세부 집단별로 예측변인 "학습 과제의 요구 인식"과의 상관성이 상이한 방향으로 나타났다는 점에서도 주목할 필요가 있다. 이는 소박한 신념 집단에서와 달리 세련된 신념 집단의 구조모형([그림 Ⅳ-6])에서 '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해'의 경로가 유의하게 나타난 하나의 주요한 원인으로 볼 수 있기 때문이다. 세련된 집단의 참여자에게 지식이 잠정적이며 불확실하다고 믿는 것은 학습 과제의 요구를 인식하고 예상 독자의 상을 정립하는 행위의 수준과 .26~.31의 유의한 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다.

하지만 "학습 과제의 요구 인식"을 뒷받침하는 측정변인의 평균값이 집단별로 유의한 차이를 보이지 않거나 오히려 소박한 신념 집단의 값이 더 높게 나타났음을 고려할 때, 세련된 신념 집단의 구조모형에서 이 경로가 유의한 것은 긍정적인 것으로 보기 어려울 가능성이 높다. '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해'(β=.29)의 경로가 유의하다는 것은 '학습 과제의 요구 인식→학습 결과물의 점검→학습 자료의 선택→학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해'로 이어지는 경로의 비중이 상대적으로 낮아졌음을 의미하는 것이기도 하기 때문이다. 높은 수준의 사전지식을 갖춘 참여자가 학습 자료를 매개로 한 일련의 읽기 행위를 거치지 않더라도 자신의 학습 결과물을 구성할 수 있는 밑바탕을 갖추고 있던 것과 달리, 지식이 잠정적이며 불확실하다고 믿는 참여자는 많은 경우 학습 자료의 통합이나 교과 맥락의 적합성(disciplinary-appropriateness)에 대한 진지한 고민이 상대적으로 덜 이루어진 채 학습 과제의 요구를 단편적으로 인식하거나, 자신의 글에 대한 예상 독자를 자의적으로 상정하며 문식 행위를 수행하였을 것으로 추정된다.

넷째, 소박한 신념 집단의 구조모형([그림 Ⅳ-7])에서는 '학습 결과물의 점검→내용 지식의 심층적 이해'의 경로가 유의하지 않았다. 소박한 신념 집단에서는 "학습 결과물의 점검"이 내용 지식의 심층적 이해에 직접효과를 미치지 않으며, "학습 자료의 선택"과 "학습 정보의 변형 및 통합"의 매개를 거쳐 간접효과(β=.40)만 미치는 것으로 밝혀졌다. 이는 일반계 여자 고등학교에 재학 중인 참여자만을 대상으로 수행한 연구자의 이전 연구에서 해당 경로가 유의하지 않거나(장성민, 2017ㄴ) 현저히 낮은 표준화 경로계수(β=.18)를 보인 것(장성민, 2017ㄷ)에 상응하는 결과이기도 하다. 해당 경로의 간접효

과를 보여주는 표준화 경로계수 또한 선행 연구에서 .45~.46 범위로 이 연구에서와 유사하게 나타났다. 이는 인식론적 신념을 측정하기 위한 자기 보고식 폐쇄형 설문 척도를 적용하였을 때 여학생이 남학생에 비해 상대적으로 낮은 점수대를 획득하였지만, 이들의 내용 지식의 심층적 이해가 그에 상응하여 함께 낮아진 것은 아니라는 점을 방증하는 결과라고 조심스럽게 추정해 볼 수 있다.[67]

소박한 신념 집단의 참여자에게 '학습 결과물의 점검→내용 지식의 심층적 이해'의 경로가 유의하지 않게 나타난 점은, 이들이 학습 목적 글쓰기 상황에서 적절한 학습 자료의 선택이 매개되지 않은 범교과적 메타인지 행위만으로 우수한 학습 결과물 생산이 담보되지 않았음을 함의한다. 이를 성별에 따른 차이로 일반화하기 위해서는 다른 요인에 대해서도 보다 광범위한 자료 수집 및 분석이 후속적으로 더 이루어져야 하겠으나, 그러한 해석은 자료 통합적 글쓰기를 수행할 때 여학생이 남학생에 비해 자료 읽기에 더 많은 시간과 노력을 투자하는 것으로 나타난 일련의 연구 결과(최건아, 2013; 최승식, 2015)를 통해서도 잠정적으로 뒷받침된다.

지금까지 읽기, 쓰기 과정에서의 점검하기(monitoring)는 교과 맥락에 적합한 자료의 선택과 유기적으로 관련을 맺지 못한 채 영역 보편적으로 통용되는 일반적 전략으로서 간주되어 온 측면이 강하다. 하지만 인식론적 신념 점수에 따른 집단 구분과 학습 목적 글쓰기 수행의 수준에 따른 집단 구분이 동일하지 않았음을 염두에 둘 때, '학습 결과물의 점검→내용 지식의 심층적 이해'의 경로가 유의한 세련된 신념 집단은 세련된 신념 집단대로, '학습 결과물의 점검→내용 지식의 심층적 이해'의 경로가 유의하지 않은 소박한 신념 집단은 소박한 신념 집단대로 점검하기를 이와 같이 규정하는 것에 변화가 필요해 보인다. 세련된 신념 집단의 경우에는 높은 수준의 점수대로 나타난 개인의 인식론적 신념이 극단적인 문식 활동의 결과로 치우치지 않고 학습 결과물의 점검에 균형 있게 반영될 수 있도록 구체적인 점검 항목과 이를 촉진하는 교수·학습 방안이 마련될 필요가 있다. 반면 소박한 신념 집단의 경우에는 내용 지식의 영역별로 학습 목적 글쓰기 상황에서 새로운 표상과 이에 대한 반응이 어떻게 나타나는지 실증적으로 살핀 다음, 그러한 반응의 가능태들을 범주화하고 각각에 적합한 교육 내용을 정련함으로써 교과 맥락에 적합한 문식 능력을 기르는 데 기여할 수 있어야 한다. 분량 제약의 처리 또한 자료의 변형 및 통합에 영향을 주어 내용 지식의 심층적 이해에 유의한 차이를 가져오는 것으로 밝혀진 만큼 이전까지 하나의 물리적 환경으로만 제한적으로 다루던 관행에서 벗어나 점검하기를 위한 자기 조절적 처리의 구체적인 항목으로 고려할 필요가 있다.

---

67) 남학생 참여자(224명) 가운데 74명을 제외한 150명의 참여자가 세련된 신념 집단에 포함되었다. 여학생 참여자(440명)는 세련된 신념 집단에 183명이, 소박한 신념 집단에 257명이 배정되었다.

Ⅴ. 학습 목적 글쓰기 예측모형의 해석 및 교육적 적용

1. 학습 목적 글쓰기 예측모형의 결과 해석

1) 예측모형의 의의와 한계

참여자 전체 집단 및 사전지식 수준, 인식론적 신념 성향에 따른 세부 집단을 대상으로 검증한 Ⅳ장의 예측모형 결과를 바탕으로, Ⅴ장에서는 학습 목적 글쓰기 교육을 설계하기 위한 교육적 적용 방안을 논의하고자 한다. Ⅳ장에서 검증한 예측모형은 다음과 같은 네 가지 점에서 선행 연구와 변별되는 의의를 갖는 것으로 평가할 수 있다.

첫째, 대학생의 개인적인 자기 조절 양상에만 주목하여 이루어진 일련의 선행 연구에서와 달리, 이 연구의 예측모형은 고등학생의 교수·학습 상황을 고려하여 자료를 수집하고 분석하였다는 점에서 중등 교실 현장에서의 활용 가능성이 높다. 예측모형의 구축을 위해 이 연구에서는 전국 평균과 유사한 수준의 학업성취도를 보이는 일반계 남녀공학 고등학교를 선정하고, 2학년 인문사회계열 학습자를 대상으로 삼아 이들에게 보편적으로 적용 가능한 영역으로 '문화' 영역의 화제를 선택하였다. 또한 준실험 상황을 가정하여 일시적인 상황 맥락을 투입하는 대신 학습 목적 글쓰기 수행의 세부 국면을 나누어 6차시의 교수·학습 상황을 설계함으로써 고등학생에게 글쓰기 수행이 요구되는 일반적인 환경을 조성하고자 하였다. 이 연구에서 대학생이 아닌 고등학생을 대상으로 삼은 것은 전공 분야별로 상이하게 나타날 수 있는 지식 구조와 담화 관습, 인식론적 신념의 영향력을 최소화함으로써 영역 보편성을 확보하기 위함이었다. 또한 개인적인 자기 조절 양상이 아닌 교수·학습 상황을 고려해 자료를 수집한 것은 설명문, 논설문, 논술문(에세이) 등을 교수·학습 이외의 상황에서 거의 작성하지 않는 고등학생의 일반적인 글쓰기 상황을 고려한 것으로, 개인적인 자기 조절 양상 그 자체에 대한 관찰을 넘어서 교육적 처방을 통해 무엇을 어떻게 개선할 수 있을 것인가에 대해서까지 논의에 포괄하기 위함이었다.

둘째, 학습 목적 글쓰기 수행과 수행 바깥의 배경 요인 사이의 관계에 주목했던 대부분의 선행 연구에서와 달리, 이 연구의 예측모형은 학습 목적 글쓰기의 인지적 국면을 분절적으로 나누어 체계적으로 접근하였다. 그 결과 수행 바깥의 배경 요인과의 관계에 주목한 다른 모형들(이소라, 2017ㄱ; Barzilai & Eshet-Alkalai, 2015; Bråten et al., 2014)에서 경로별 표준화 경로계수가 -.50～.44 범위로 낮게 나타난 반면, 학습 목적 글쓰기

수행을 활동 국면별로 나누어 집중적으로 분석한 이 연구의 예측모형에서는 표준화 경로계수가 .31∼.76으로 전반적으로 높은 수치를 보였다. 높은 수치의 표준화 경로계수로 연결된 예측모형은 중등 학습자에게 영역 보편적으로 적용하기 위한 학습 목적 글쓰기 교육을 설계할 때 중핵이 되는 교수·학습 내용 요소를 도출하는 데 기여할 것으로 기대된다.

셋째, 폐쇄형 척도를 통해 계량화된 수치를 산출했던 대부분의 선행 연구에서와 달리, 이 연구의 예측모형은 개방형 설문 문항으로 구성된 성찰일지 기록과 글쓰기 결과물을 질적으로 분석하고 그 결과를 5점 척도로 계량화하는 '변환적 설계'의 혼합 방법론을 거침으로써 참여자의 자기 보고와 실제 행동 사이의 괴리를 최소화하였다. 성찰일지 기록에 대한 질적 내용분석의 결과를 양적으로 변환한 것은, 구조방정식 모형에 투입 가능한 측정변인의 형태로 산출하면서도 학습 목적 글쓰기 수행의 세부 국면별로 개인이 느끼는 어려움이 무엇인지에 관한 실질적인 관찰이 가능하다는 장점이 있다. 반면 글쓰기 결과물에 대한 질적 내용분석의 결과를 계량화하여 투입한 것은, 추상적인 과제 표상과 변별되는 문식 활동 고유의 가시적 속성이 부각되지 못하였던 선행 연구의 한계를 극복하는 데 기여할 것으로 판단하였다. 폐쇄형 척도로 측정된 '다문서 문식 전략의 활용'과 학습 결과로서 '다문서 이해' 사이의 구조적 관계에 주목한 선행 연구(Bråten et al., 2014)에서 표준화 경로계수의 값이 불과 .19에 머물렀다는 점은, 이 연구의 변환적 설계가 갖는 장점을 단적으로 보여준다.

마지막으로 동일한 잠재변인을 뒷받침하는 측정변인의 오차항 사이에 공분산을 설정해야 했던 연구자의 이전 연구(장성민, 2017ㄴ)에서와 달리, 이 연구의 예측모형에서는 어느 측정변인의 오차항 사이에도 공분산을 설정할 필요가 없었다. 이는 (ㄱ) 일반계 남녀공학 고등학교에 재학 중인 참여자를 대상으로 하여 성별에 따른 편향된 속성을 제거하였다는 점, (ㄴ) 변인 측정 방식의 변화를 통해 잠재변인을 구성하는 개별 측정변인의 요인부하량을 높였다는 점, (ㄷ) 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 가시적 문식 행위를 반영하는 예측변인을 기존의 "학습 자료의 선택" 한 가지에서 "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합" 두 가지로 세분하였다는 점에 기인한다. 특히 이 연구의 예측모형은 읽기의 속성이 두드러지는 "학습 자료의 선택"과 쓰기의 속성이 두드러지는 "학습 정보의 변형 및 통합"을 구분함으로써 다문서 읽기를 통한 이해의 과정과 추상적 의미를 구체적인 텍스트로 변환하는 표현의 과정 모두를 포착하였다는 점에서 의의가 크다.

하지만 Ⅳ장에서처럼 예측변인 간 구조적 관계를 계량적으로 접근하는 것만으로는 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 구체적인 실천 양상을 파악하기 어렵다는 한계도 존재한다. 특히 글쓰기 수행에 본질적으로 내포된 회귀적 속성으로 말미암아 구조방정식 모형으로부터 도출되는 필자의 인지적 경로와 참여자가 실제로 수행한 자료 통합 활동

의 순서는 동일하지 않다는 점에서, 학습 목적 글쓰기 수행 과정에 대한 질적 관찰을 통해 그 괴리를 줄이고 예측모형의 타당성을 제고하려는 노력이 수반될 필요가 있다. 예측모형을 구성하는 변인의 관계에 따라 필자 집단을 유형화한 다음, 집단별로 대표적인 사례가 될 수 있는 참여자를 선정하고 성찰일지 기록과 글쓰기 결과물을 질적으로 고찰함으로써 교수·학습 설계의 시사점을 도출하는 것은 이를 위한 한 가지 방법이 될 수 있다.

2) 군집 유형별 참여자 분포

성찰일지 기록과 글쓰기 결과물에 대한 질적 고찰에 앞서 참여자 집단의 유형을 분류하기 위해 전체 참여자를 대상으로 군집분석의 방법을 먼저 적용하였다. 군집분석은 참여자 664명을 대상으로 분석된 다섯 개의 잠재변인 값을 투입하여 일차적으로 계층적 군집분석을 실시한 다음, 그 결과를 바탕으로 군집 수를 결정하여 비계층적 군집분석을 다시 실시하는 형태로 이루어졌다. 즉 와드(Ward) 방식에 따른 계층적 군집분석 결과 도출된 수직 고드름 도표와 덴드로그램을 고려해 군집 수를 4개로 지정하고, 비계층적 군집분석(K-평균 군집분석)을 재실시하였다.

〈표 Ⅴ-1〉은 군집 유형별 인원과 군집중심 최종값을 정리한 것이다.[68]

〈표 Ⅴ-1〉 군집 유형별 군집중심 최종값

군집 유형 / 변인	유형 1 (203명)	유형 2 (128명)	유형 3 (198명)	유형 4 (135명)
학습 과제의 요구 인식	4.27	3.92	2.39	1.98
학습 자료의 선택	4.50	3.68	3.17	2.13
학습 정보의 변형 및 통합	4.41	3.80	3.08	2.19
학습 결과물의 점검	4.07	3.90	2.70	1.77
내용 지식의 심층적 이해	7.64	6.27	7.57	7.38
집단 명명	우수	불일치	평균	미흡

68) 군집중심(cluster center) 최종값과 평균은 대체로 유사하게 나타나는 것이 보통이나, 경우에 따라 적지 않은 차이를 보이기도 한다. 예컨대 "내용 지식의 심층적 이해" 변인의 최종 군집중심은 유형 1~4 집단에서 각각 7.64, 6.27, 7.57, 7.38로 나타났지만, 평균은 8.28, 7.69, 6.76, 6.20로 상이하게 나타났다. 군집중심은 각 군집 유형의 중심 경향을 보여주는 대표적인 수치로서, 비계층적 군집분석은 군집중심 초기값을 기준으로 개별 사례와 군집중심점 사이의 거리를 계산하여 거리가 가장 가까운 군집에 사례를 할당하는 형태로 이루어진다. 반복계산을 통해 군집분석을 실시하는 과정에서 새로운 사례가 포함되기 때문에 최종적으로는 평균도 달라지고 군집중심값도 달라지게 된다.

예측모형을 구성하는 다섯 개의 변인 간 관계에 따라 참여자 집단의 유형을 세분하는 과정은 궁극적으로 예측모형에 따른 자료 통합 활동의 수행에 대한 관찰만으로 학습의 결과가 온전히 설명될 수 있는가를 살펴보기 위한 작업으로 규정할 수 있다. 〈표 Ⅴ-1〉의 유형 1~4를 각각 "우수", "불일치", "평균", "미흡" 집단으로 명명한 것은 그러한 문제의식 아래 이루어진 것이다. "우수", "평균", "미흡" 집단은 자료 통합 활동의 수행과 학습의 결과가 비교적 유사한 수준을 보인 반면, "불일치" 집단은 자료 통합 활동의 수행과 학습의 결과가 일치되지 않아 교육적 처방을 통해 그 괴리를 해소하기 위한 노력을 기울여야 하는 집단이라 할 수 있다.

〈표 Ⅴ-2〉를 통해 확인되는 바와 같이, "우수"와 "불일치"(1.736), "평균"과 "미흡"(1.686) 집단의 군집중심 간 거리는 가깝게 나타난 반면 "우수"와 "미흡"(4.562), "불일치"와 "미흡"(3.800) 집단의 군집중심 간 거리는 멀게 나타났다. "평균"과 "미흡" 집단은 중하위권 또는 하위권 수준의 전형적인 자료 통합 활동과 내용 지식의 심층적 이해를 보인다는 점에서, "우수"와 "불일치" 집단은 상위권 또는 중상위권 수준의 자료 통합 활동을 보인다는 점에서 유사한 패턴을 보이는 것으로 판단된다. 반면 상위권 또는 중상위권 수준의 자료 통합 활동, 내용 지식의 심층적 이해를 보이는 "우수", "불일치" 집단과 하위권 수준의 자료 통합 활동, 내용 지식의 심층적 이해를 보이는 "미흡" 집단 사이에는 상대적으로 큰 차이가 존재하는 것으로 볼 수 있다. 일원분산분석(ANOVA)을 실시한 결과, 네 개의 군집 유형 간 평균 차이는 모든 변인에서 유의했다(〈표 Ⅴ-3〉).

〈표 Ⅴ-2〉 군집 유형별 군집중심 간 거리

군집	우수	불일치	평균	미흡
우수	-	1.736	2.986	4.562
불일치	1.736	-	2.512	3.800
평균	2.986	2.512	-	1.686
미흡	4.562	3.800	1.686	-

〈표 Ⅴ-3〉 군집 유형 간 일원분산분석(ANOVA) 결과

변인	군집		오차		F	유의확률
	평균제곱	자유도	평균제곱	자유도		
학습 과제의 요구 인식	216.263	3	.465	660	465.433	.000
학습 자료의 선택	141.795	3	.490	660	289.201	.000
학습 정보의 변형 및 통합	149.557	3	.323	660	463.263	.000
학습 결과물의 점검	185.145	3	.393	660	470.892	.000
내용 지식의 심층적 이해	84.204	3	.632	660	133.304	.000

군집 유형별 인원은 “우수” 203명(30.6%), “평균” 198명(29.8%), “미흡” 135명(20.3%), “불일치” 128명(19.3%) 순으로 나타났다. 이 연구는 표본의 크기가 최소 200 이상이어야 하는 구조방정식 모형의 기본 가정을 충족시키기 위해 계층적 군집분석 결과 동일한 군집으로 분류될 수 있는 집단에 대해서는 구분하지 않는 것을 원칙으로 하되, 필요한 경우에는 모형 적합도가 수용치에 다소 미치지 못하더라도 이들을 서로 분리하여 독립적으로 다룸으로써 세부 군집 유형의 전반적인 경향성을 보여주고자 하였다.[69]

참여자 유형별 경로를 제시함에 있어 “평균”과 “미흡” 집단을 분리하지 않은 반면, “우수”와 “불일치” 집단을 구분하여 다룬 것은 그러한 원칙을 적용한 결과이다. 이 연구가 6차시에 걸친 장기간의 자료를 모두 빠짐없이 제출해야 하는 고부담의 절차를 요구하고 있어 기초적인 문식 능력이 부족한 최하위 수준의 참여자가 자연스럽게 배제된 상황임을 고려한다면, 평균값에 다소 미치지 못하는 중하위권 수준의 자료 통합 활동과 내용 지식의 심층적 이해를 보인 “평균” 집단을 “미흡” 집단과 분리하여 독립적으로 다루는 것이 서로 변별되는 교육적 시사점을 유의미하게 도출하지 못할 가능성이 높다.

반면 “우수” 집단과 “불일치” 집단을 나누는 것은, 교육적 처방을 통해 극복 가능한 근접 발달 영역을 고려할 수 있다는 장점이 크기 때문에 반드시 분리하여 살펴볼 필요가 있다고 판단하였다. “불일치” 집단은 비록 “우수” 집단에 미치지 못하는 수준이기는 하나 “평균”, “미흡” 집단에 비해 높은 수준의 자료 통합 활동을 보인 참여자 유형이다. 하지만 자료 통합 활동의 수준과 달리 “내용 지식의 심층적 이해”의 군집중심 값이 상대적으로 많이 떨어져 있어 교육적 처방을 통해 “내용 지식의 심층적 이해”를 자료 통합 활동에 상응하는 수준으로 끌어올릴 필요가 있다. 전체 참여자를 대상으로 산출된 자료 통합 활동의 잠재변인 평균 수치가 “학습 자료의 선택”(3.46), “학습 정보의 변형 및 통합”(3.45), “학습 과제의 요구 인식”(3.18), “학습 결과물의 점검”(3.16) 순으로 나타났음을 염두에 둘 때, “우수” 집단이 전체 참여자 집단과 유사한 경향을 보인 반면 “불일치” 집단은 “학습 과제의 요구 인식”과 “학습 결과물의 점검”이 상대적으로 높은 수치를 보이는 대신 “학습 자료의 선택”과 “학습 정보의 변형 및 통합”이 상대적으로 낮은 수치를 보이는 상반된 경향을 보이고 있음을 확인할 수 있다.

네 개의 군집 유형에 대한 변인별 빈도분석 결과는 〈표 Ⅴ-4〉와 같다.

---

69) 세부 군집 유형별 경로 가운데 표본의 크기가 안정적인 “평균·미흡” 집단(330명)의 경우에만 모형 적합도(TLI, CFI, RMSEA)가 모두 수용치를 충족하고 있었으며, “우수”(203명), “평균”(198명), “미흡”(135명), “불일치”(128명)의 4군집으로 나누어 경로를 분석할 경우에는 모형 적합도가 .791~.828(TLI), .819~.875(CFI), .088~.143(RMSEA)로 산출되어 수용치에 미치지 못하고 있었다.

〈표 Ⅴ-4〉 군집 유형별, 변인별 빈도분석 결과

변인 \ 군집 유형		유형 1 (우수)	유형 2 (불일치)	유형 3 (평균)	유형 4 (미흡)	전체
학습 과제의 요구 인식 M=3.18 SD=1.200	4점 이상	152	82	5	-	239
	3점대	51	36	58	32	177
	2점대	-	10	68	22	100
	1점대	-	-	67	81	148
학습 자료의 선택 M=3.46 SD=1.063	4점 이상	178	51	32	-	261
	3점대	25	57	56	-	138
	2점대	-	20	110	96	226
	1점대	-	-	-	39	39
학습 정보의 변형 및 통합 M=3.45 SD=.999	4점 이상	173	65	13	-	251
	3점대	30	58	144	27	259
	2점대	-	5	41	78	124
	1점대	-	-	-	30	30
학습 결과물의 점검 M=3.16 SD=1.109	4점 이상	125	67	10	-	202
	3점대	73	51	72	5	201
	2점대	5	10	90	59	164
	1점대	-	-	26	71	97
내용 지식의 심층적 이해 M=7.29 SD=1.005	9점 이상	26	-	-	-	26
	8점대	116	52	5	-	173
	7점대	61	66	58	20	205
	6점대	-	5	129	76	210
	6점 미만	-	5	6	39	50
사전지식 수준	상위	159	82	57	29	327
	하위	44	46	141	106	337
인식론적 신념 성향	세련된 신념	104	37	108	84	333
	소박한 신념	99	91	90	51	331

3) 군집 유형별 경로 및 참여자 사례 비교

이 항에서는 “우수”와 “불일치”, “평균·미흡”에 해당하는 군집 유형별 예측모형의 경로를 제시하고, 유형별 참여자의 대표적 사례를 질적으로 분석함으로써 이들이 학습 목적 글쓰기를 수행하는 과정에서 경험한 어려움과 그에 대한 해결 방식, 사전지식과 인식론적 신념의 영향 등에 대해 구체적으로 살펴보고자 한다. Ⅳ장 3~4절에서 사전지식 수준과 인식론적 신념 성향에 따라 집단별 최적 경로를 도출하기 위해 최초의 연구 모형으

로부터 탐색적으로 접근한 것([그림 Ⅳ-4]~[그림 Ⅳ-7])과 달리, 여기에서는 앞서 검증한 학습 목적 글쓰기 예측모형([그림 Ⅳ-2])이 군집 유형별로 어떻게 상이하게 적용되는지 살피는 데 우선적으로 천착하였다. “우수” 집단과 “불일치” 집단의 참여자를 비교하였을 때 발견되는 두 집단의 유사점은 비교적 높은 자료 통합 활동 수준을 갖춘 필자의 특징일 수 있으며, 차이점은 유사한 수준의 자료 통합 활동을 거쳤음에도 내용 지식의 심층적 이해에 차이가 발생한 요인을 짐작케 하는 징후일 수 있다. 반면 “우수” 집단과 “미흡” 집단의 참여자를 비교하는 것은 학습 목적 글쓰기를 수행하는 상위 수준의 필자와 하위 수준의 필자가 지닌 전형적인 특징을 파악하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

이 연구는 군집 유형별 경로를 제시한 다음 이를 뒷받침하는 대표성을 갖는 참여자의 사례를 기술하기 위해 다음과 같은 절차를 거쳤다. 이때의 ‘대표성’은 두 가지 의미로 해석될 수 있다. 일반적으로 통용되는 대표성을 띤 사례란 군집 유형별로 가장 전형적인 속성을 보여주는 사례를 지칭하는 것으로, 이는 비계층적 군집분석 결과 산출된 군집 유형별로 군집중심으로부터의 거리가 가까운 사례를 찾음으로써 선정할 수 있다. 반면 “우수”와 “불일치”, “우수”와 “미흡” 등 다른 군집 유형과의 차이가 부각되는 사례 또한 대표성을 띤 사례로 볼 수 있다. 이는 (ㄱ) 와드(Ward) 방식에 따른 계층적 군집분석 결과 산출된 유클라디안 거리 행렬을 바탕으로 상이한 군집 유형에 포함되어 있으면서 제곱유클라디안 거리가 서로 먼 참여자들의 목록을 추출한 다음, (ㄴ) 의도적으로 대조되는 사례를 찾고 각각의 사례가 갖는 속성을 도식화하여 조직적으로 사례를 분류하는 대표성 조사(Miles et al., 2014)의 방식을 적용함으로써 선정할 수 있다.[70] 이 연구에서는 후자의 방식을 통해 대표성을 갖는 참여자를 선정하고, 최종적으로 (ㄴ)의 과정을 통해 도출된 세 참여자 유형의 속성을 (ㄱ) 목록에 포함된 나머지 참여자의 사례에 재적용함으로써 군집 유형별로 벗어난 경우가 없는지 확인하는 검증의 절차를 거쳤다.

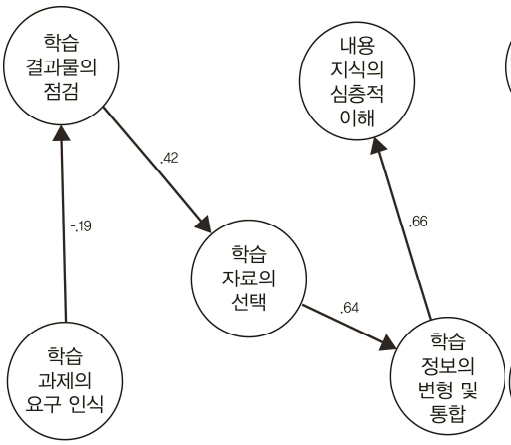
이에 따라 참여자 사례를 제시할 때에는 군집 유형별로 대표성을 갖는 참여자의 학습 결과물(작문 텍스트)과 성찰일지 기록을 학습 목적 글쓰기 모형의 예측변인 항목에 따라 기술하고, 그러한 차이가 발생한 원인을 필자 요인(사전지식, 인식론적 신념)으로부터 탐색함으로써 교육적 시사점을 도출하고자 한다. 학습 목적 글쓰기 모형을 뒷받침하는 네 가지 예측변인 가운데 가시적인 문식 행위에 해당하는 “학습 자료의 선택”과 “학습 정보의 변형 및 통합”은 학습 결과물(작문 텍스트)과 성찰일지에 대한 분석을 상보적으로 함께 거침으로써 밝혀낼 수 있는 항목이다. 반면 비가시적인 사고 표상에 해당하는

70) 〈표 Ⅴ-2〉를 참고하면, “우수”와 “불일치” 유형에 속한 사례는 이들 사이의 거리가 상대적으로 가까운 사례로 선정하는 것이 바람직한 반면 “미흡” 유형의 사례는 “우수”, “불일치” 유형에 속한 사례들과 거리가 먼 사례로 선정하는 것이 대표성을 가질 것으로 보인다.

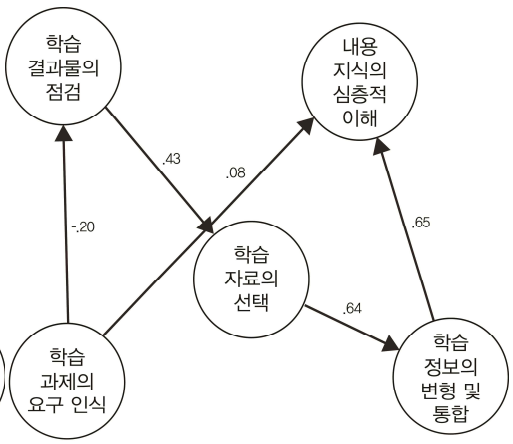
“학습 과제의 요구 인식”과 “학습 결과물의 점검”에 대한 분석은 주로 성찰일지 기록을 살펴봄으로써 이루어질 수 있다. 수정고와 최종고를 작성하는 세부 활동 국면에서 작성한 성찰일지 ④, ⑥의 기록은 가시적인 문식 행위로 구현되는 필자의 사고나 의도가 어떠하였는지 명시적으로 확인할 수 있는 하나의 중요한 정보가 된다.

(1) “우수” 유형의 경로 및 참여자 사례

Ⅳ장에서 검증한 학습 목적 글쓰기 예측모형를 적용하였을 때 “우수” 집단의 경로는 [그림 Ⅴ-1]과 같이 산출되었다. [그림 Ⅴ-2]는 최초의 연구 모형([그림 Ⅱ-3])으로부터 탐색적으로 산출한 최적 경로를 도식화한 것이다.



[그림 Ⅴ-1] “우수” 유형의 예측모형



[그림 Ⅴ-2] “우수” 유형의 최적 경로

표본의 크기가 크지 않고 모형 적합도 또한 수용치에 다소 미치지 못하여 그 결과를 일반화하는 데 다소의 제약이 존재하기는 하나, [그림 Ⅴ-1]과 [그림 Ⅴ-2]를 통해 추론 가능한 “우수” 집단의 특성은 다음과 같이 정리할 수 있다. 자기 조절적 처리를 뒷받침하는 두 개의 처리 변인 가운데 “학습 과제의 요구 인식”(계획하기)이 미치는 영향보다 “학습 결과물의 점검”(점검하기)이 미치는 영향이 훨씬 높게 나타나고 있었다.[71] 이는 “우수” 집단에 속한 참여자들이 고쳐쓰기를 거듭함에 따라 최초의 과제 표상을 뛰어넘는 정교화된 표상을 생성하고 있으며, 유연한 인식론적 신념의 영향을 받고 있음을 시사하

71) [그림 Ⅴ-1]의 예측모형에서 “학습 과제의 요구 인식”이 “내용 지식의 심층적 이해”에 부적 효과를 미치는 것처럼 도출되기는 하였으나, 최적 경로를 도식화한 [그림 Ⅴ-2]의 결과를 고려하여 직·간접 효과의 크기를 계산해 보면 비록 매우 낮은 수치이기는 해도 정적 효과를 미치는 것으로 확인된다.

는 결과로 볼 수 있다. 특히 “학습 결과물의 점검”이 “학습 자료의 선택”, “학습 정보의 변형 및 통합”을 거쳐 “내용 지식의 심층적 이해”에 영향을 미치는 것으로 나타난 점은, 이들이 글쓰기 수행 중 새로운 표상을 생성할 때 학습 결과물에 통합할 자료를 교체하는 것을 포함하여 내용 차원의 광범위한 변화까지도 지향하고 있음을 함의한다. Ⅳ장에서 검증한 학습 목적 글쓰기 예측모형([그림 Ⅳ-2])에서와 달리 ‘학습 결과물의 점검→내용 지식의 심층적 이해’의 경로가 유의하지 않은 것은, ‘학습 결과물의 점검→학습 자료의 선택→학습 정보의 변형 및 통합→심층적 이해’의 경로가 “우수” 유형에 속한 참여자에게 유력한 경로로 자리매김하고 있기 때문인 것으로 해석할 수 있다. 미미한 수치이기는 하나 최적 경로([그림 Ⅴ-2])에서 ‘학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해’의 표준화 경로계수가 유의한 것은, 높은 사전지식 수준의 영향을 받은 것으로 추정된다.

참여자 A02(여학생)는 군집 1 유형의 “우수” 집단에서 대표성을 보이는 필자의 사례로서, 그는 자료 통합 활동에서 4.71점(5점 만점), 내용 지식의 심층적 이해에서 9.07점(10점 만점)의 높은 점수를 획득하였다. 필자 요인별로는 사전지식 검사에서 8점(10점 만점)을 획득하여 상위 집단에 분류되었으며, 인식론적 신념 검사에서 225점(48~288점 범위 내)을 받아 소박한 신념 집단으로 분류되었다. A02의 내용 지식의 심층적 이해, 자료 통합 활동, 필자 요인별 주요 항목에서 획득한 점수는 〈표 Ⅴ-5〉와 같다.

가. 학습 자료의 선택, 학습 정보의 변형 및 통합

A02가 생산한 최종적인 학습 결과물(작문 텍스트)은 다음과 같다.

> ‘군자는 다름을 인정하지만 함께할 줄 알고 소인은 끼리끼리 놀 뿐 함께 할 줄 모른다.’고 한다. 이는 남과 사이좋게 지내면서 의를 굽혀 쫓지는 않는다는 뜻으로, 자신의 중심을 지닌 열린 마음을 말하고 있다. 이를 통해 나는 다양한 문화에 대해 열린 태도를 지니되, 다른 것이 아닌 옳지 않다고 여겨지는 비윤리적인 문화에 대해서는 비판적인 태도를 가져야한다고 주장하고 싶다.
>
> 나의 주장의 첫 번째는 다름을 인정할 줄 아는 자세이다. 제시문 (라)에서 레비스트로스의 ‘슬픈 열대’라는 책이 등장한다. 이 책에서 저자는 원주민 사회를 파괴하는 서구 문명의 침략성에 대해 분노하며, 각 사회가 동등한 가치를 지니고 있다는 점을 인정해야 한다고 말한다. 이처럼 자신과 다른 삶의 방식을 지닌 사람들에 대해 ‘야만적이다.’, ‘틀렸다.’고 말하는 것이 옳지 않은 태도임에 대해서는 현재 많은 사람들이 지적하고 있는 부분이다. 제국주의 서구 열강의 침략 이후 생겨난 인종차별, 특정 문화에 대한 우월 의식으로 인해 어떤 문화는 사라지기도 하고, 어떤 문화는 배척당하

〈표 Ⅴ-5〉 “우수” 유형의 사례 A02의 항목별 점수

대분류	중분류(잠재변인)	소분류(측정변인)	점수	범위
내용 지식의 심층적 이해	내용 지식의 심층적 이해	수사적 상황 인식	4.33	1~5점
		자료 이해 및 내용 선정	4.33	
		글의 구조	5	
		어휘/문체	4.33	
		규범	4.33	
		글쓰기 총점	9.07	1~10점
자료 통합 활동	학습 과제의 요구 인식	최초 과제 인식	5	1~5점
		독자 인식	5	
	학습 자료의 선택	출처와 내용 식별	5	
		상호텍스트적 관련	4	
		응집적 표상 구축	4	
	학습 정보의 변형 및 통합	대안적 관점의 통합	5	
		논증 요소의 배열	5	
	학습 결과물의 점검	새로운 표상에 대한 반응	5	
		정보량 제약의 처리	4	
필자 요인	사전지식	사전지식 검사	8	0~10점
	인식론적 신념	지식의 확실성	45	8~48점
		지식의 구조	41	
		앎의 원천	31	
		앎의 정당화	36	
		학습의 능력	30	
		학습의 과정	42	
		총점	225	48~288점

였다. 이런 과정을 거친 끝에 우리는 현재 다양한 문화의 존재를 인정하는 태도의 중요성에 대해 가르치며, 받아들인다. 이렇듯이, 다양한 문화를 이해하는 태도의 근본은 다른 문화에 대해 열린 마음으로 포용하는 태도라 할 수 있다.

다양한 문화에 대한 포용의 자세를 근본으로 하되, 주의해야 할 점이 있다. 비윤리적인 문화에 대해서는 비판적인 태도를 취해야 한다는 것이다. 제시문 (나)는 ‘윤리 상대주의가 갖는 문제’에 관한 이야기를 하고 있다. 인종 차별주의, 노예 제도, 전쟁과 같은 것에 대해서도 우리가 윤리 상대주의의 태도를 취한다면 비윤리적인 것도 정당성을 지니게 된다. 즉 무조건적인 윤리 상대주의는 옳지 않다. 문화에서도 마찬가지이다. 다문화에 대한 무조건적인 상대주의는 식인 문화와 같은 비윤리적인 문화

마저도 허용하게끔 한다. 그렇기에 각 문화에 대한 무조건적인 포용이 아닌 비윤리적인 문화에 대해서는 비판하는 태도를 지녀야 한다고 생각한다.

문화를 대하는 태도에 대해서는 다양한 의견이 존재할 것이다. 다양한 의견 중에서도 지나치게 모든 문화를 포용하거나, 배척하는 것과 같이 편향된 의견에 대해서 나는 반대하는데, 이러한 극단적인 태도들은 위에서 언급한 바와 같이 문제를 야기할 수 있기 때문이다. 때문에 내가 생각하는 '다양한 문화를 이해하는 태도'는 '다른 문화에 대해 열린 마음으로 포용하는 자세를 취하되, 기본 윤리를 무시하는 문화에 대해서는 비판적으로 바라보는 태도'이다.

"학습 자료의 선택"의 관점에서 A02는 학습 결과물을 구성하기 위해 세 개의 학습 자료를 선택하여 자신의 관점을 뒷받침하는 데 활용하고 있었다. (나) 인종 차별주의, 노예제도, 전쟁 등 비윤리적인 문화의 사례가 열거된 교과서 본문, (라) 레비스트로스의 저서 "슬픈 열대"에 대해 소개한 참고 자료, (마) 논어에 포함된 고사성어 '화이부동(和而不同)'에 대해 소개한 참고 자료가 바로 그것이다. (나)가 교과서 저자의 목소리로 기술된 본문의 일부라는 점에서 2차 자료(해석 자료)의 성격이 부분적으로 포함되어 있기는 하나, A02가 선택한 학습 자료들은 대부분 특정한 사례에 초점을 맞추어 기술된 자료이기 때문에 중등 학습자가 선택 가능한 학습 자료의 범위가 제약되어 있음을 고려한다면 대체로 1차 자료(실증 자료)로서의 속성이 부각된 자료들을 선택한 것으로 보아도 무방하다. 또한 무조건적인 문화 상대주의를 주장하는 학습 자료를 선택한 것은 아니지만, 그가 선택한 대부분의 자료들이 상이한 관점에 대한 이해를 전제로 성립하는 '공존적 반대'(민병곤, 2004)의 태도를 보였다는 점에서 확증편향의 문제에 있어서도 대체로 균형을 이루고 있었다. A02는 화제에 대한 태도를 자신과 달리하는 대안적 관점에 대해 적지 않은 분량을 할애하여 충분히 소개한 다음, 그러한 관점을 받아들이기 어려운 이유에 대해 논리적으로 반박함으로써 상이한 관점 사이의 균형을 도모하였다.

A02가 수정고를 쓴 후 작성한 성찰일지 기록(④-4)을 살펴보면, 그가 상호텍스트적 관련성을 높이기 위해 복수의 학습 자료를 논쟁적 관계로 세분하는 전략을 사용하였음을 확인할 수 있다. 다음은 A02가 작성한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 ④-4] 이번 글쓰기를 잘하기 위해 특별히 써 본 자신만의 방법을 자유롭게 적어 보시오.
자료들을 읽고 나의 주장을 확고히 해야겠다고 생각했기 때문에 각 자료들을 읽고 요약하였다. 그런 뒤에 <u>비슷한 주장을 하고 있는 자료들끼리 묶어 하나의 군으로 설정</u>하고, 나의 주장을 확실히 한 뒤 최종적으로 자료들을 선택하였다.

A02의 학습 결과물에서 서로 관점을 달리하는 핵심적인 쟁점을 중심으로 서로 다른 자료의 차이점을 긴밀하게 교차하지 못하였다는 점에 있어서는 다소의 아쉬움이 남으나, 전반적으로 학습 자료의 정보를 필자의 수사적 관점과 적절히 통합하여 상호텍스트적 관련성을 높인 것으로 평가할 수 있다. 자신이 선택한 학습 자료 각각을 개별 단락마다 포함하여 필자의 수사적 관점을 뒷받침하는 근거로 활용한 것은, 평가자로 하여금 탁월한 텍스트 구조를 갖춘 것으로 평가할 수 있는 주요한 요인으로 작용하기도 하였다. 다만 논쟁적 관계를 통해 상호텍스트적 관련성을 높인 것에 대해서는 높은 수준의 사전지식을 갖추고 있고 세부 구인별로 복잡다단한 인식론적 신념을 보이고 있는 "우수" 집단의 참여자에 의해 자발적으로 이루어진 인지적 반응의 결과로 보아야 옳지, 이를 바탕으로 교수·학습 상황에서 교사가 논쟁적 관계의 텍스트로 조직된 학습 자료를 제공하고 담화 행위에 기반한 학습을 수행하도록 해야 한다는 시사점을 도출하는 것은 적절한 함의로 보기 어렵다.

반면 "학습 정보의 변형 및 통합"의 관점에서 A02의 학습 결과물에는 다음 두 가지 특징이 두드러졌다. 첫째, A02는 현실 지양적 태도를 표출할 때의 전형적인 논증 구조를 텍스트로 구성하고 있었다. "무조건적인 윤리 상대주의는 옳지 않다."라는 문장을 통해 확인되는 바와 같이, A02는 자신의 입장을 조건부로 주장하는 현실 지양적 태도를 드러내고 있다. 그의 학습 결과물은 네 개의 단락으로 구성되며, 각각은 '문제 상황의 기술, 사안의 장·단점이나 긍정·부정적 측면 진술, 부정적 측면의 지양 방법 제시, 긍정적 측면의 강화 방안 제시'로 이어지는 현실 지양적 태도를 표출할 때의 전형적인 인지·구조적 패턴(민병곤, 2004)에 상응하는 것으로 파악된다. A02의 학습 결과물에서는 필자가 전달하고자 하는 바, 예상 반론에 대한 반박 등이 문단별로 명료하게 구분되며, 필자의 수사적 관점도 뚜렷하게 전달되고 있다.

둘째, A02는 '나'라는 1인칭 대명사를 사용하여 필자 자신을 지속적으로 부각시켰다. A02는 대체로 실증 자료의 속성이 두드러진 자료들을 선택하고 있었으나, 교과서 저자의 관점과 유사한 논조를 유지하면서 학습 자료에 대해서는 필자의 사전지식으로부터 부분적인 평가가 이루어지는 선에 머무르고 있었다. 그럼에도 불구하고 독자가 그의 학습 결과물을 읽을 때 필자로서의 수사적 관점이 두드러진다고 느끼는 이유는 '나'라는 1인칭 대명사를 반복적으로 사용하였다는 점에 기인한다. 1인칭 대명사의 사용은 논술문(에세이)이나 보고서(논문)과 같은 공식적 글쓰기 상황에서 다소 어색하게 느껴질 여지도 존재하지만, 한편으로는 필자의 수사적 관점이 충분히 부각되어 개인의 사전지식을 바탕으로 학습 자료를 능동적으로 통합하였다는 인상을 주기도 했다.

이상의 논의를 정리하면, “우수” 집단에 해당하는 A02의 학습 결과물에서는 실증 자료를 적절히 활용하고, 확증편향의 문제에 있어서도 비교적 균형을 이루며, 대안적 관점을 통합하거나 논증 요소를 배열하는 데에도 능숙한 수행을 보이고 있었다. 반면 “우수” 집단의 수행에서도 자료 간 선조적 연결을 넘어서 서로 관점을 달리하는 핵심적인 쟁점을 중심으로 서로 다른 자료의 차이점을 상호텍스트적으로 교차하거나, 필자로서의 명료한 수사적 관점을 바탕으로 상이한 자료들의 정보를 재구성하는 것은 결코 쉬운 작업이 아니었다. 이하에서는 A02가 작성한 성찰일지 기록을 살펴봄으로써 가시적인 문식 행위 이면에 놓여 있던 비가시적인 사고 표상의 흐름을 보완적으로 더 포착하고자 한다.

나. 학습 과제의 요구 인식

최초 과제 인식의 측면에서 A02는 학습 목적 글쓰기 수행 전반에 걸쳐 자신이 해결해야 할 과제를 표상하는 첫 단계에서부터 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대한 다양한 조사가 수반되어야 하는 과제 맥락을 조성하고 있었다. 이는 높은 수준의 인지적 수고로움을 요구하는 고부담의 인지적 과정으로서, 학습 목적 글쓰기 상황에서 일반적으로 화제에 대한 필자로서의 입장을 선택하거나 결정하기에 앞서 복수의 학습 자료에 대한 탐색적 읽기를 우선적으로 수행하는 것으로 알려져 있던 선행 연구(Gebril & Plakans, 2009)의 결과와 배치되는 지점이기도 하다. 다음은 A02가 최초 과제 인식 단계(1차시)에서 작성한 성찰일지 기록의 일부이다.

[성찰일지 ①-2] 이 글을 쓰면서 어떤 점들을 해결해야 할지 자유롭게 적어 보시오.
① 문화의 다양성의 정도 범위의 해결 - 문화의 다양성이라고 해서 비윤리적인 측면의 문화까지 다양하다고 인정해 줘야 하는지에 대한 그 정도 범위를 결정지어 문화의 다양성의 논리를 악용하지 않도록 해야 한다고 생각한다. ② 문화의 다양성의 태도란 무엇인가에 대한 정의 - 문화의 다양성의 정의를 다양하게 해석하여 생기는 다양한 문제점이 있다고 생각한다.

“우수” 집단에 해당하는 A02의 표상은 필자로서의 수사적 관점이 과제 표상의 중심에 놓여 있다는 점에서, 얼핏 보기에 뒤에서 살펴볼 “불일치” 집단의 사례(D24)와 유사한 양상을 띤다. 하지만 D24의 성찰일지 기록에서 학습 자료에서 파악 가능한 서로 다른 관점의 존재에 대해 자신의 견해와 동일하지 않음을 드러내고 있어 이후의 자료 읽기 상황에서 사고의 범위가 부분적으로 제한될 것으로 예상되는 데 비하여, A02의 성찰일지 기

록에는 그러한 속단이 포함되지 않아 보다 개방적이고 탐색적인 자료 읽기가 이루어질 것으로 예상된다.

이러한 과제 표상은 A02가 '지식의 확실성'(45점), '지식의 구조'(41점)를 측정하는 인식론적 신념 점수가 비교적 높게 나타난 반면 '앎의 원천'(31점)을 측정하는 인식론적 신념 점수는 현저히 낮게 나타난 것과 관련지어 해석할 수 있다. '지식의 확실성', '지식의 구조'에서 높은 수치의 인식론적 신념 점수를 보이는 것은 개인이 문화의 다양성에 대한 태도를 규정하고 그 정도의 범위를 고려하는 데 있어 반드시 고정된 어느 하나의 정답이 존재하는 것으로 인식하지 않도록 도움을 주는 반면, '앎의 원천'에서 낮은 수치의 인식론적 신념 점수를 보이는 것은 내용 지식의 학습을 위해 개인의 사전지식에 전적으로 의존하지 않고 외부의 학습 자료에 대해서도 충분히 참고하고 이를 적극적으로 활용하도록 촉진하기 때문이다. 그러한 인식론적 신념은 A02로 하여금 절대주의(absolutism)나 다원주의(multiplism)와 같은 낮은 수준의 학습을 지양하고, 평가주의(evaluativism)에 가까운 고차원적인 수행을 지향하도록 기여한 것으로 해석된다.

A02의 최초 과제 인식에서 발견되는 두드러진 특징 가운데 한 가지는, 그가 의견 제시형 에세이의 전형적인 텍스트 구조나 논증적 스키마에 대한 높은 수준의 의식을 보였다는 점이다.[72] 자신이 생산해야 할 글의 텍스트 구조, 논증적 스키마에 대한 의식 수준이 높다는 것은, 외부에 존재하는 학습 자료로부터 새롭게 습득되는 세부 정보들의 값(value)을 학습 결과물의 어떤 슬롯(slot)에 배치해야 하는가에 대한 관습화된 인식을 갖추고 있다는 것을 의미한다. 그러한 과정은 복수의 자료를 응집적으로 표상하는 데 소요되는 인지적 부담을 줄임으로써 학습을 위한 고차원적인 인지적 처리에 소요되는 작업기억 용량을 충분히 확보하도록 돕고, 궁극적으로는 개인이 심층적 이해에 보다 쉽게 도달할 수 있도록 기여할 수 있다. 다음은 A02가 작성한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

72) "우수" 집단에 포함된 203명 가운데 사전지식 수준을 기준으로 상위 집단에 포함된 참여자의 수가 159명(78.3%)이라는 점을 염두에 둘 때, "우수" 집단 내에서 사전지식 수준이 미치는 영향력은 두드러지지 않았다. 이는 논증적 스키마를 활용한 학습이 일정한 사전지식 수준을 전제로 하여 성립되는 것으로 보고된 일련의 선행 연구와 유사한 맥락을 공유하는 지점이기도 하다. "우수" 집단의 참여자 가운데에는 학습 자료에 대한 문식 행위를 매개로 내용적 풍부함을 지향하여 "학습 자료의 선택"과 "학습 정보의 변형 및 통합"을 뒷받침하는 모든 측정변인에서 5점을 획득한 참여자(B39)도 존재하였으나, 정작 "학습 과제의 요구 인식", "학습 결과물의 점검" 측면에서 논증적 스키마에 대한 인식과 고려의 수준이 낮아 결과적으로 A02에 비해 낮은 학습 결과물 점수(8.67점)를 받았다. B39의 사례는 군집중심으로부터의 거리가 멀어 대표성을 띤 사례로 보기는 어려웠다.

[성찰일지 1-4] 이상의 내용을 바탕으로 자신의 글쓰기 계획에 대해 자유롭게 적어 보시오.
나의 글쓰기는 '문화 다양성을 이해하는 태도'에 대한 나의 고찰로 가고 싶다. 어떠한 글에 대해서 반대하고 찬성하는 입장을 내비치기보다는 내가 선택한 제시문들을 활용하여 내가 생각하는 옳은 태도가 무엇인지를 계속해서 덧붙여 나가 하나로 완성해 나가는 글을 쓰고 싶다. 즉 내가 생각하는 가장 기본적인 태도 하나를 설명한 뒤 그 태도와 관련해서 덧붙이는 내용들을 넣어서 그 태도란 무엇인지에 대한 내가 생각하는 완전한 결론에 이르게끔 글을 쓸 것이다.

텍스트 구조나 논증적 스키마에 대한 의식이 자동화되어 있다는 점은 뒤에서 살펴볼 "불일치" 집단의 사례(D15)에서도 유사하게 발견되는 특징이기도 하다. 하지만 D15의 성찰일지 기록에서 그러한 의식이 "학습 결과물의 점검"에 들어와서야 비로소 발견되는 반면 A02의 성찰일지 기록에서는 그러한 의식이 최초 과제 인식 단계에서부터 발견되고 있으며, 특히 글쓰기 프로젝트 활동이 진행됨에 따라 자신이 세운 최초의 표상에 대해 수사적으로 변화될 수 있다고 생각한다는 점에서 변별된 인식을 보인다. A02와 D15는 모두 사전지식 수준을 기준으로 상위 집단에 포함된다는 점에서 대체로 계획하기 주도의 인지 운용 방식을 거치는 것으로 볼 수 있기 때문에 수정하기("학습 결과물의 점검")에서 텍스트 구조나 논증적 스키마에 대한 자동화된 의식이 반영되는 것은 상대적으로 그 기여가 낮을 가능성이 높다.[73] 다음은 1차 글쓰기 워크숍(3차시)을 거친 뒤 수정고 작성을 앞두고 A02가 기술한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 3-4] 이상의 내용을 바탕으로 자신의 2차 글쓰기 계획에 대해 자유롭게 적어 보시오. (주제나 제시문에 대한 자신의 관점의 유지 및 변화, 제시문을 활용하는 글쓰기 방식의 변화 등)
주제나 제시문의 선택에 대해서는 조원들이 지적하지 않았고 적절하다고 여겨진다는 의사를 보였다. 그렇기에 주제나 제시문의 변화는 없어도 될 것 같다고 생각한다. 다만 글을 쓰는 방식에 있어서는 변화를 주어야 할 것 같다. 평소에 내가 갖고 있던 글쓰기 습관이 문단과 문단의 구분이 명확한 것이었는데, 이 점이 글을 읽는데 너무 딱딱하게 읽혀진다는 의견을 조원 모두가 얘기했다. 그래서 문단끼리의 더 넓게는 서론, 본론, 결론끼리의 연결이 좀 더 유기성 있고 부드럽게 이어지도록 글을 변화시키는 방법을 친구들의 글을 읽으면서 연구해봐야겠다. 그런 뒤에 나의 글에 반영할 수 있는 방법을 계획해 글을 수정할 것이다.

73) 다만 "불일치" 집단의 예측모형([그림 V-3])에서 '학습 과제의 요구 인식→학습 결과물의 점검' 경로의 표준화 경로계수가 정적으로 매우 높은 수치를 보인 반면(β=.78), "우수" 집단의 예측모형([그림 V-1])에서 해당 경로의 표준화 경로계수가 도리어 부적으로 나타난 것(β=-.19)은 유연한 인식론적 신념의 영향을 받아 필자가 세운 최초의 과제 표상이 고쳐쓰기의 과정을 거듭하며 별개의 인지 경로로부터 지속적인 변화의 과정을 경험했기 때문인 것으로 해석할 수 있다.

위 성찰일지 기록에서 A02는 자신이 기존에 가지고 있던 텍스트 구조에 대한 자동화된 의식이 학습 목적 글쓰기 수행에 일종의 문제로 작용할 수 있음을 인지하고 있다. 그는 '지식의 확실성'에 대해 거의 최대치에 가까운 높은 인식론적 신념 점수를 보이기 때문에 자신의 관습적 인식이 절대적이거나 확정적으로 불변하는 것이 아니며 담화 행위에 기반한 학습의 과정이 진행됨에 따라 수사적으로 변화될 수 있다고 인식하는 것이다. 이러한 인식을 바탕으로 A02가 생산한 수정고는 '대안적 관점의 통합'과 '논증 요소의 배열' 측면에서 우수하게 개선될 수 있었다.

한편 독자 인식의 측면에서 A02는 글쓰기 프로젝트 활동에 참여하며 고쳐쓰기를 거듭함에 따라 독자에 대한 인식을 명료화하고 있었다. 1차 워크숍 이후 예상 독자의 상이 '실재 독자'로 후퇴하는 경향을 보이기도 하였으나, 최종적인 학습 결과물을 생산할 때에는 쟁점을 둘러싼 여러 다양한 관점 가운데 자신과 상이한 관점을 지닌 대상을 목표 독자로 상정함으로써 예상 독자를 자신과 합리적으로 논쟁해야 할 대상으로 인식하고 '기존 태도의 변화'를 궁극적인 목적으로 삼았다. 이는 목표 독자의 상이 구체적이지 않아 일반적인 보편 독자로 개방되어 있거나, '새로운 태도의 형성'을 궁극적인 목적으로 삼은 "불일치" 집단의 사례와 대비된다. 다음은 A02로 하여금 글쓰기 프로젝트 활동의 마지막 차시(6차시)에 자신의 수행을 종합적으로 되돌아보도록 한 문항에 답변하도록 한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 6-3] 초고, 수정고, 최종고로 글쓰기를 세 차례 수행하면서 자신이 상정한 독자는 누구였으며, 그렇게 생각한 이유가 무엇인지 자유롭게 적어 보시오.
① 초고: 같은 수업을 듣는 우리 반 친구들이 내가 상정한 독자였다고 생각한다. 같은 제시문을 받았기 때문에 다른 친구들에게 나는 이 제시문들을 읽고 이렇게 주장하는데, 다른 친구들은 이 제시문들을 읽고 어떻게 생각하고 있을지 서로 자신의 생각을 말하는 그런 느낌이 들었다. ② 수정고: 수정고 역시 초고에서처럼 우리 반 친구들이 내가 상정한 독자였다고 생각한다. 아무래도 워크숍의 영향이 크지 않았나 싶다. 초고와 수정고는 작성한 뒤에 수업을 같이 듣는 친구들과 워크숍을 진행하였기 때문에, 워크숍을 하게 되는 같은 반 친구들을 예상 독자로 정한 것 같다. ③ 최종고: 최종고에서는 나의 마지막 주장과 글이 확실해지면서 내가 독자 역시 확실해졌다. 나는 이 글을 모든 문화를 받아들이거나, 반대로 모든 문화를 배척해야한다는 생각을 갖고 있는 사람들을 독자로 정하였다. 즉, 다양한 문화를 이해하는 태도가 모 아니면 도처럼 한 쪽으로 치우쳐져 있는 독자들에게 내 주장이 옳다고 생각하게끔 하고 싶었다.

이상의 논의를 정리하면, “우수” 집단에 해당하는 A02는 최초 과제 인식 단계에서부터 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대한 다양한 조사가 수반되어야 하는 과제 맥락을 조성하고 있었으며, 고쳐쓰기를 거듭할수록 독자에 대한 인식 또한 명료화되고 있었다. 그러한 절차는 본래 높은 수준의 인지적 수고로움을 요구하는 고부담의 인지적 과정이지만, A02는 텍스트 구조나 논증적 스키마에 대한 높은 수준의 의식을 바탕으로 인지적 부담을 줄이는 상대적 자동화 과정에 도달하고 있었다. 그러한 밑바탕에는 평가주의 수준의 고차원적인 수행을 지향하도록 추동하는 인식론적 신념(‘지식의 확실성’과 ‘지식의 구조’의 높은 신념 점수, ‘앎의 원천’의 낮은 신념 점수)의 영향이 존재하는 것으로 추정할 수 있었다.

다. 학습 결과물의 점검

“학습 결과물의 점검”의 측면에서도 A02는 일정 수준 이상의 인지적 수고로움이 수반되는 고부담의 표상을 생성 및 발전시키고 있었다. 학습 자료 자체를 교체하는 것을 포함하여 내용 수준의 변화까지도 새로운 표상에 대한 반응의 범위로 기꺼이 포함시키고 있었으며, 통제개념(controlling concept)을 활용하여 기존 정보를 응축하려는 수사적 시도도 발견되었다. 비록 ‘정보량 제약의 처리’와 관련하여 가장 높은 수행을 보이는 전형으로 규정했던 “지금까지 작성한 글을 바탕으로 기존의 표상과 새로운 표상 사이의 공통점과 차이점에 주목하는 형태로 텍스트 구조의 변화를 시도한 경우”(〈표 Ⅳ-3〉)에 미치지는 못했으나, “우수” 집단 내에서도 그러한 수준의 표상을 보인 참여자의 비율이 극히 낮았음을 염두에 둔다면 군집 유형의 대표성을 띠는 사례로서 A02의 수행은 중등 학습자에게 있어 우수한 사례로 보아도 무방해 보인다.

새로운 표상에 대한 반응의 관점에서 접근하였을 때, A02의 수행 가운데 학습 자료에 대한 인식이 두드러지면서도 그 수사적 선택과 활용을 지향하여 지속적인 점검과 융통성 있는 조정의 절차를 거쳤다는 점은 높이 평가할 수 있었다. 이는 비가시적인 사고 표상에 해당하는 “학습 과제의 요구 인식”과 “학습 결과물의 점검”의 수행에서 비교적 높은 점수를 획득하였음에도 불구하고, 가시적인 문식 행위에 해당하는 “학습 자료의 선택”과 “학습 정보의 변형 및 통합”의 수행에서 이에 미치지 못하는 점수를 획득한 “불일치” 집단의 사례(D24)와 두드러진 차이를 보이는 지점이기도 하다. 다음은 2차 글쓰기 워크숍(5차시)을 거친 다음 최종고 작성을 앞두고 A02가 기술한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 ⑤-4] 이상의 내용을 바탕으로 자신의 최종 글쓰기 계획에 대해 자유롭게 적어 보시오. (주제나 제시문에 대한 자신의 관점의 유지 및 변화, 제시문을 활용하는 글쓰기 방식의 변화 등)
주제에 대해서는 역시나 이번 워크숍을 한 후에도 변함이 없다. 하지만 제시문의 선택에 있어서는 변화가 있는데, 기존에 활용한 제시문 한 개를 다른 제시문으로 대체할 생각이다. 나는 다문화에 대한 열린 자세를 (다) 제시문을 통해 잘 전달할 수 있을 것이라고 생각했는데, 2차 워크숍에서 새로운 관점을 가진 친구들의 의견을 들어보니 제시문 선택이 약간 엇나가있다는 생각이 들었다. 때문에 다문화에 대한 열린 자세를 좀 더 직접적으로 표현한 제시문을 선택할 것이다. 또한 (마) 제시문을 도입부에 제시하여 글의 흥미를 이끌어 냄과 동시에 내가 의도한 양괄식 글을 완성시킬 수 있을 것 같다. 나의 주장이 명확하게는 드러나고 있지만 세세하게 설명되고 있지 않다는 것을 이번 워크숍을 통해 느꼈기 때문에, 결론에서 좀 더 확실하게 나의 주장을 설명해주고 싶다.

위 성찰일지 기록에서 A02는 '논증적 스키마'를 중심으로 하는 텍스트 구조에 대한 명료한 인식을 바탕으로 학습 자료를 수사적으로 선택하고자 한 흔적을 보여주고 있었다. 이에 따르면, A02는 글쓰기 프로젝트 활동에 포함된 두 차례의 글쓰기 워크숍을 거치면서 자신과 다른 관점을 가진 동료 학습자의 의견을 접하고 자신이 기존에 세운 표상에 변화가 필요하다는 인식을 하게 되었다. 그러한 변화는 동료 학습자의 지적을 기계적으로 수용하거나 기존에 선택한 학습 자료들을 그대로 유지한 채 이들 사이를 연결하는 필자의 추론(reasoning)에 부분적인 변화를 가하는 범위 내에서 제한적으로 이루어질 수도 있으나, A02의 경우에는 학습 자료를 교체하는 것까지를 포함하여 높은 수준의 인지적 수고로움이 요구되는 점검과 조정을 거치고 있었다. '지식의 확실성', '지식의 구조'에 대해 높은 인식론적 신념 점수를 보인 반면 '앎의 원천'에 대해 낮은 인식론적 신념 점수를 보이는 것으로 나타난 A02의 필자 요인을 염두에 둘 때, 그는 '다양한 문화를 이해하는 태도'에 관한 내용 지식이 담화 행위를 통해 변화 가능한 잠정적이고 통합적인 속성을 지녔다고 인식하면서도 이를 담화 행위로 드러내어 학습 공동체와 공유하는 방식에 대해서는 주어진 여러 자료 가운데 적확한 자료를 찾아 수사적으로 활용해야 한다고 인식했던 것으로 해석할 수 있다.

한편 정보량 제약을 처리하는 것을 포함하여 상황 맥락에 맞게 학습 결과물을 정련하는 과정에서 A02는 학습의 대상이 되는 내용 지식과 관련된 개념어를 통제개념으로 활용함으로써 자신이 말하고자 하는 바를 응축하고, 개념어에 내포된 권위에 의존하여 객관화를 시도하고자 하였다. 통제개념은 자료 텍스트와 필자의 생각을 하나로 종합할 수 있는 일반화된 개념을 지칭하는 용어로서(Flower, 1987), 이는 페렐만(Perelman, 1982)이 제시한

응축된(condensed) 유추로서의 '은유(metaphor)', 세게프-밀러(Segev-Miller, 2007)가 제시한 '언어적 변형(linguistic transforming)'과도 대응되는 개념이다. 통제개념은 서로 다른 자료의 내용을 하나로 조직하거나 재창조하기 위한 연결고리를 탐색한 언어적 증거라는 점에서 이를 사용하기 위해서는 반드시 학습 필자의 의식적인 주의가 수반되어야 하며, 이와 더불어 내용적·형식적 측면에서의 지식 변형이 이루어졌음을 보여주는 단서도 된다. 다음은 A02로 하여금 최종고를 작성한 뒤(6차시)에 글쓰기 수행에 미친 학습 자료의 영향에 대해 작성하도록 한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

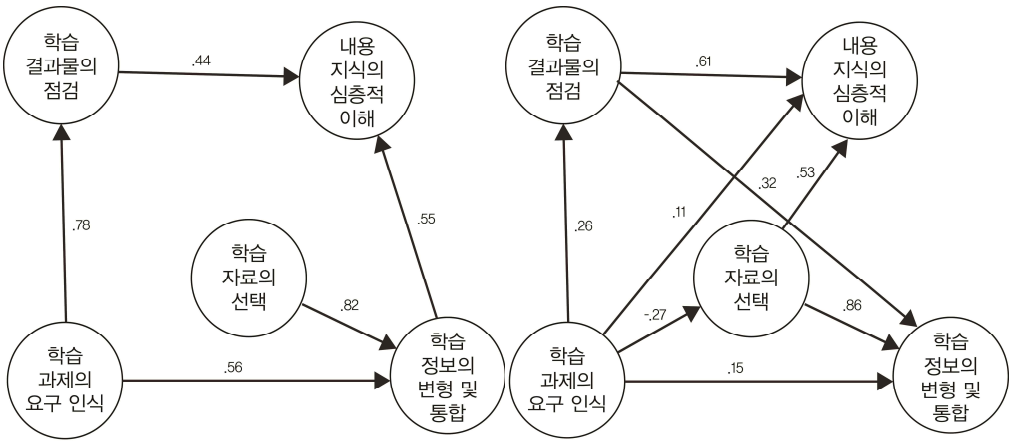
[성찰일지 ⑥-2] 초고, 수정고, 최종고로 글쓰기를 세 차례 수행하면서 제시문의 영향(선정한 제시문, 제시문 접근 방식, 제시문에서 인용한 어휘나 표현, 제시문의 배열 등)은 어떻게 변화했는지 자유롭게 적어 보시오.
③ 최종고: (다) 제시문을 대신해 (마) 제시문을 선정하여 (나), (라), (마) 이렇게 세 개의 제시문을 선정하였다. (나), (라) 제시문은 본론에서 나의 주장의 근거로 활용하였고, 결론에 사용했던 (마) 제시문을 서론 부분에서 나의 주장을 설명하기 위한 용도로 이용하였다. (나) 제시문은 이전과 똑같이 '윤리 상대주의가 갖는 문제점'과 (라) 제시문에서는 '각 문화의 동등한 가치 존재 인정'을 나의 주장의 근거로 삼았다. (마) 제시문에서의 '군자'와 '톨레랑스' 개념을 활용하여 나의 주장과 비슷한 맥락에 있음을 이용, 적용하였다.

위 성찰일지 기록에서 A02는 '군자', '톨레랑스' 등의 통제개념을 통해 다양한 문화를 이해하는 태도에 관한 장황한 설명을 거치지 않고도 독자에게 자신이 합리성을 피력하며 내용 지식에 대한 학습을 이어갔음을 제시하고 있다. '군자', '관용(톨레랑스)', '화이부동', '인권', '통합', '황금률' 등의 개념어는 대체로 학습 공동체에서 유의미한 가치를 지닌 권위 있는 용어로 알려져 있기 때문에 그러한 어휘를 사용하는 것은 학습의 대상이 되는 화제에 대한 필자로서의 관점과 태도를 드러내는 데에도 효과적이다. A02의 최종고에 교체되기 전에 활용하였던 기존 자료 (다)를 그대로 사용하더라도 필자의 관점을 세우고 학습 결과물의 내용을 구성하는 데에는 두드러진 인식론적 차이가 나타나지 않았을 가능성이 높으나, '군자', '톨레랑스' 등 내용 지식과 관련된 핵심 개념어가 사용된 새로운 자료 (마)를 활용함으로써 불필요한 글쓰기 분량을 소모하지 않고도 자신이 말하고자 한 바를 수사적으로 전달할 수 있었다. 이는 A02가 '앎의 원천'에 대해 낮은 인식론적 신념 점수를 보이고 있으며, '앎의 정당화'를 측정하는 인식론적 신념 점수가 세련된 신념(개인의 비판적 판단)과 소박한 신념(전문가 권위의 수용) 사이에 어느 정도 균형을 이루고 있다는 데 기인한 것으로 해석할 수 있다.

이상의 논의를 정리하면, “우수” 집단에 해당하는 A02는 학습 과제의 요구를 인식하는 국면에서뿐 아니라 학습 결과물을 점검하고 조정하는 국면에서도 높은 수준의 인지적 수고로움이 수반되는 고부담의 인지적 과정을 거치고 있었다. 그는 새로운 표상에 대한 반응의 여러 가능한 유형 가운데 활용할 자료를 교체하는 것을 포함해 내용 수준의 변화까지도 포함하고 있었으며, 개념어에 포함된 전문적인 권위를 수용하여 통제개념을 수사적으로 사용하기도 하였다. 이는 ‘지식의 확실성’과 ‘지식의 구조’의 신념 수준이 높고, ‘앎의 원천’의 신념 수준이 낮으며, ‘앎의 정당화’의 신념이 세련된 신념과 소박한 신념 사이에 균형을 이루었기 때문인 것으로 추정할 수 있었다. 물론 그 밑바탕에는 A02가 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대해 일정 수준 이상의 사전지식을 갖추었기 때문이라는 점이 전제로 깔려 있기 때문이라는 점은 부정하기 어렵다.

(2) “불일치” 유형의 경로 및 참여자 사례

Ⅳ장에서 검증한 학습 목적 글쓰기 예측모형을 적용하였을 때 “불일치” 집단의 경로는 [그림 Ⅴ-3]과 같이 산출되었다. [그림 Ⅴ-4]는 최초의 연구 모형([그림 Ⅱ-3])으로부터 탐색적으로 산출한 최적 경로를 도식화한 것이다.



[그림 Ⅴ-3] “불일치” 유형의 예측모형　　[그림 Ⅴ-4] “불일치” 유형의 최적 경로

표본의 크기가 200에 미치지 못한 데다 모형 적합도 또한 수용치에 미치지 못하여 그 결과를 일반화하는 데 다소의 제약이 존재하기는 하나, [그림 Ⅴ-3]과 [그림 Ⅴ-4]를 통해 추론 가능한 “불일치” 집단의 특성은 다음과 같이 정리할 수 있다.[74]

[그림 Ⅴ-3]에서 제일 먼저 눈길을 끄는 지점은 '학습 결과물의 점검→학습 자료의 선택'의 경로가 유의하지 않으며, Ⅳ장에서 검증한 학습 목적 글쓰기 예측모형([그림 Ⅳ-2])에 비해 '학습 과제의 요구 인식→학습 정보의 변형 및 통합'과 '학습 자료의 선택→학습 정보의 변형 및 통합' 경로의 표준화 경로계수가 현저히 높아졌다는 점이다. 비가시적 사고 표상에 해당하는 "학습 과제의 요구 인식"과 "학습 결과물의 점검"이 다문서 읽기의 문식 행위에 해당하는 "학습 자료의 선택"과 직접적인 관련을 맺지 않은 것으로 나타난 점은, "불일치" 집단에 포함된 참여자의 수행에서 텍스트 참고형의 결과가 두드러질 것으로 예상되는 지점이라 할 수 있다. 내용 지식의 학습에 관여하는 이들의 인지적 반응이 주어진 텍스트 맥락의 범위로부터 벗어난 채로 생성될 수 있는 것이다. 최적 경로에 해당하는 [그림 Ⅴ-4]에서 담화 종합의 문식 행위에 해당하는 "학습 정보의 변형 및 통합"이 "내용 지식의 심층적 이해"에 유의미한 효과를 미치지 못한 채 별개의 종속변인으로 완결된 것은, 이들의 표현 행위가 유의미한 학습과 동일시되지 않음을 방증하는 단적인 예이다. [그림 Ⅴ-3]에서 '학습 과제의 요구 인식→학습 정보의 변형 및 통합' 경로의 표준화 경로계수가 현저히 높게 나타난 것은 이에 따른 반작용의 결과이다.

동시에 '학습 자료의 선택→학습 정보의 변형 및 통합' 경로의 표준화 경로계수가 .8을 상회하는 높은 수치를 보였다는 점은, "불일치" 집단에 포함된 참여자의 수행에서 외부의 학습 자료로부터 정보를 선택하는 것과 그것을 필자의 목소리로 바꾸어 표현하는 것이 서로 변별되지 않은 채 이루어질 수 있음을 시사하는 결과이기도 하다. 최적 경로에 해당하는 [그림 Ⅴ-4]에서 '학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해'의 경로가 유의하지 않은 대신 '학습 자료의 선택→내용 지식의 심층적 이해' 경로의 표준화 경로계수가 비교적 높은 수치로 유의한 것 또한 이를 뒷받침한다. 표본의 크기가 충분하지 않아 논의를 일반화하는 데 다소 제한적이기는 하나, 이들의 수행에 불균형이 존재한다는 점에 대해서는 이견의 여지가 없어 보인다.

참여자 D15(남학생)와 D24(여학생)는 군집 2 유형의 "불일치" 집단에서 대표성을 보이는 필자의 사례이다. "불일치" 집단은 중상위권 수준의 자료 통합 활동을 보인 반면

74) 앞서 검증한 학습 목적 글쓰기 예측모형을 그대로 적용한 〔그림 Ⅴ-3〕과 최적 경로에 해당하는 〔그림 Ⅴ-4〕 사이에는 적지 않은 차이가 나타나는 것처럼 보인다. 〔그림 Ⅴ-4〕에서 '학습 결과물의 점검→학습 정보의 변형 및 통합', '학습 자료의 선택→내용 지식의 심층적 이해'의 경로가 유의한 반면 '학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해'의 경로가 유의하지 않은 것으로 나타난 점은 특히 더 그러하다. 다만 읽기와 쓰기의 가시적 문식 행위에 해당하는 "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"을 연결하는 표준화 경로계수의 수치가 .8을 상회한 데다, '학습 결과물의 점검→학습 자료의 선택' 경로의 표준화 경로계수가 유의하지 않아 이 두 변인이 예측모형을 구성하는 다른 변인들과 다소 괴리된 양상을 보인다는 점에 있어서는 〔그림 Ⅴ-3〕의 결과와 별반 다르지 않다. 이는 높은 사전지식 수준과 미결정된 인식론적 신념의 영향을 복합적으로 받은 것으로 추정된다.

내용 지식의 심층적 이해는 이에 미치지 못하는 사례들로 구성된 참여자 유형으로서, "우수" 집단과의 군집중심 간 거리가 짧은 편이다. 이 집단에 속한 참여자들도 "우수" 집단과 마찬가지로 일정 수준 이상의 사전지식을 갖추고 있는 경우가 많아 사전지식 수준을 기준으로 상위 집단에 해당한 경우가 많았다.

이 연구에서 D15와 D24 두 사람의 사례를 소개한 것은, 이들이 인식론적 신념 성향을 기준으로 서로 다른 집단에 분류되어 있다는 점에 기인한다. 인식론적 신념 검사(48~288점 범위 내)에서 D15는 246점을 획득하여 세련된 신념 집단으로, D24는 224점을 획득하여 소박한 신념 집단으로 각각 분류되었다. D15와 D24의 내용 지식의 심층적 이해, 자료 통합 활동, 필자 요인별 주요 항목에서 획득한 점수는 〈표 Ⅴ-6〉과 같다.

가. 학습 자료의 선택, 학습 정보의 변형 및 통합

세련된 신념 집단에 해당되는 D15는 자료 통합 활동에서 4.04점(5점 만점)을 받은 반면, 내용 지식의 심층적 이해에서 7.73점(10점 만점)을 받았다. 그가 생산한 최종적인 학습 결과물(작문 텍스트)은 다음과 같다.

> 요즘 길거리에 다른 피부색을 가진 사람들이 점점 많아지고 있듯이, 우리 사회에는 다양한 문화를 가진 사람들이 많아지고 있다. 하지만 이에 비해 다른 문화를 이해하고자 하는 노력이 부족하다. 실제로 국제 결혼을 해서 베트남에서 한국으로 시집온 한 처자가 아침에 밥을 해먹지 않는 베트남의 문화를 모르고, 이해하려고 하지 않았던 한국 남편과 시어머니와의 갈등으로 인해 다시 고국으로 돌아간 경우도 있다. 이외에도 분명 다른 문화에 대한 이해 부족으로 인한 갈등이 곳곳에서 일어나고 있을 것이다. 그러므로 빠르게 다문화 사회가 되어가는 우리 사회에서 다양한 문화를 이해하는 태도를 기르는 것은 정말 중요하다.
>
> 다양한 문화를 이해할 때 제일 주의해야 할 것은, '극단적인 태도'를 가지지 않는 것이라고 생각한다. 즉 영아를 살해하거나 사람을 먹는 문화에 "그럴 수 있지, 그들의 문화니까!"라고 하며 극단적인 관용을 베푸는 태도나, 어른을 위해 자리를 양보해 드리는 것이 바람직하다고 여겨지는 우리 문화의 입장에서 자리를 양보하지 않는 외국인을 "서양 사람들은 어른을 공경할 줄 몰라."라고 하며 무조건적으로 비난하는 태도를 지양해야 한다는 것이다. 다양한 문화를 이해할 때 이러한 극단적인 태도가 아니라, 우리 문화만이 무조건 옳다는 생각에서 벗어나 다른 문화를 존중할 줄 알아야 한다. 이에 더해 비윤리적이거나 비인간적인 문화에 대해서는 다 같이 고민해 볼 줄 아는 태도를 가지는 것이 가장 바람직하다고 생각한다.

〈표 Ⅴ-6〉 “불일치” 유형의 사례 D15, D24의 항목별 점수

대분류	중분류(잠재변인)	소분류(측정변인)	D15	D24	범위
내용 지식의 심층적 이해	내용 지식의 심층적 이해	수사적 상황 인식	4.33	4	1~5점
		자료 이해 및 내용 선정	3	3.33	
		글의 구조	4.33	4	
		어휘/문체	4	4.33	
		규범	4	3.67	
		글쓰기 총점	7.73	6.67	1~10점
자료 통합 활동	학습 과제의 요구 인식	최초 과제 인식	5	4	1~5점
		독자 인식	4	4	
	학습 자료의 선택	출처와 내용 식별	4	4	
		상호텍스트적 관련	3	4	
		응집적 표상 구축	4	3	
	학습 정보의 변형 및 통합	대안적 관점의 통합	5	4	
		논증 요소의 배열	5	4	
	학습 결과물의 점검	새로운 표상에 대한 반응	3	5	
		정보량 제약의 처리	3	4	
필자 요인	사전지식	사전지식 검사	8	7	0~10점
	인식론적 신념	지식의 확실성	40	42	8~48점
		지식의 구조	40	39	
		앎의 원천	45	37	
		앎의 정당화	47	35	
		학습의 능력	31	36	
		학습의 과정	43	35	
		총점	246	224	48~288점

더욱이 조금 더 수적으로 많고 여유가 있는 문화에서 상대적으로 수가 적고 약한 문화를 무시하지 않고 그들을 배려하고 돌볼 줄 아는 어른스러운 태도를 갖는 것도 중요하다고 생각한다. 하지만 실제 지구촌에서는 백인문화권에서 피부색이 다르다는 이유만으로 흑인, 황인 문화권을 무시하고, 위에서 제시한 사례처럼 우리나라에 국제결혼을 해온 다른 문화권의 여성들을 무시하는 등, 다수문화가 소수문화를 무시하는

사례가 많다. 이는 어른스럽지도 바람직하지도 않다. 왜냐하면 문화에는 더 우월하고 하등한 것이 없기 때문이다. 그러므로 우리는 상대적으로 약한 문화의 입장이 되어 그들을 돌볼 줄 알고 배려할 줄 아는 태도를 길러야 할 것이다. 이 태도야말로 우리 사회에서, 지구촌에서 정말 필요한 태도라고 생각한다.

눈과 귀를 열고 주위를 둘러보면 지금까지 살펴본 것처럼 우리 주변에 다른 문화의 사람들이 많음을 알 수 있을 것이다. 그들과 우리는 분명 다른 부분이 많다. 하지만 그들도 또 다른 우리의 이웃이다. 지금까지 얘기해왔던 것처럼 서로를 위해 조금씩 노력하고 이해한다면, 더욱 더 조화롭고 아름다운 지구촌이 될 것이라고 믿는다.

"학습 자료의 선택"의 관점에서 D15의 학습 결과물이 보인 가장 두드러진 특징 가운데 한 가지는, 자신이 어떤 자료를 활용하였는지 명시적으로 표시하지 않고 있다는 점이다. D15가 작성한 학습 결과물에는 단락별로 여러 구체적인 사례들이 제시되어 있다. 첫 단락의 베트남 국제 결혼 이주민, 둘째 단락의 영아 살해, 식인, 노인 공경, 셋째 단락의 백인 우월주의, 소수문화 멸시 등이 바로 그것이다. 문제는 학습 결과물만으로는 그러한 사례들이 학습 자료로부터 기원을 둔 것인지, 아니면 필자의 사전지식으로부터 도출된 자료 이외의 정보인 것인지 명시적으로 확인할 수 없다는 데 있다. '(가), (나), (다)'와 같은 출처 정보의 표기 여부는 학습 이외의 목적으로 이루어지는 글쓰기 장르에서 그다지 큰 문제가 되지 않을 수 있으나, 자료의 출처에 대한 비판적 이해를 전제로 성립하는 학습 목적 글쓰기 상황에서는 문제의 소지가 있다.

D15가 작성한 자료 텍스트 목록을 참고하면, 그는 대체로 실증적인 사례들을 포함하고 있는 교과서 본문의 일부를 자료 텍스트로 추출하여 활용하고 있었다. 이들은 유사한 관점을 공유하는 서로 다른 층위의 정보로 구성되어 있어, 일반화된 층위에 있는 정보(교과서 저자의 목소리)가 구체적인 층위에 있는 정보(사례)들을 이해하고 해석하는 틀로 작용하는 통제적 관계로 조직된 자료들이었다.

"학습 정보의 변형 및 통합"의 관점에서 D15의 수행은 모든 측정변인별로 최고점을 획득할 만큼 우수한 수준인 것으로 나타났다. 이는 D15가 선택하고 활용한 대부분의 학습 자료들이 중등 학습자에게 있어 학습 공동체의 담화 관습에 부합하는 일종의 예시문으로 작용할 수 있는 교과서 본문이었다는 데 기인한다. 그는 교과서 저자의 수행과 마찬가지로 반박, 한정, 조정 등을 적절히 활용하여 대안적 관점을 충분히 고려하고 통합하였으며, 문단 내/문단 간 구성이 모두 명료하게 식별되는 데다 개인의 사전지식만으로 마지막 한 단락을 구성할 만큼 자료에 대한 의존도도 명시적으로 높지 않았다.

하지만 교과서 저자의 목소리와 필자의 목소리가 변별되지 않고 있다는 점에서 "학습

정보의 변형 및 통합"에서 높은 수행 점수를 획득한 것만으로 우수한 학습 결과물을 산출해 내었다고 규정하기는 어려웠다. "학습 정보의 변형 및 통합"의 관점에서 높은 수행 준거를 획득한 것은 독자에 대한 호소력 있는 표현과 전달의 문제를 다룬 것일 뿐 내용 차원의 우수한 수행을 설명하는 것은 아니기 때문이다. 물론 필자로서의 수사적 관점을 정립하고 이를 바탕으로 상이한 자료들의 정보를 재구성하는 것은 "우수" 집단의 사례에서도 어려웠던 점을 염두에 둔다면 어느 정도 이해할 수 있는 부분이기도 하지만, 무엇보다 학습 자료로부터 기원한 정보와 개인의 사전지식으로부터 기원한 정보가 구별되지 않는다는 점은 학습 공동체의 윤리적 측면에서도 문제가 될 수 있다.

성찰일지 기록을 통해 D15가 이와 같이 글쓰기를 수행하게 된 배경에 대해서는 더 탐구해 보아야 하겠지만, 그가 높은 수준의 사전지식과 세련된 인식론적 신념을 갖춘 것은 그러한 문제를 초래한 하나의 원인으로 지목될 수 있다. 특히 그는 '앎의 원천'(45점)과 '앎의 정당화'(47점)에서 최대치에 가까운 인식론적 신념 점수를 획득하고 있었다. 이는 필자 외부의 권위나 전문가의 권위를 수용하는 것을 배격하고, 앎의 과정이 개인의 합리적 작업과 비판적 판단으로부터 스스로 이루어지는 것으로 인식하는 것이다. 이와 관련하여 D15가 작성한 성찰일지 기록을 살펴봄으로써 가시적인 문식 행위 이면에 놓여 있는 비가시적 사고 표상의 흐름을 보완적으로 더 살펴볼 필요가 있다.

반면 소박한 신념 집단에 해당하는 D24는 자료 통합 활동에서 4.04점(5점 만점)을 받은 반면, 내용 지식의 심층적 이해에서 6.67점(10점 만점)을 받았다. 그가 생산한 최종적인 학습 결과물(작문 텍스트)은 다음과 같다.[75]

> 문화의 다양성은 세계의 발전을 위해 필요하다. (가)에서 제시한 것처럼 문화 다양성은 새로운 것을 창조하고, 그것의 교류를 통해 혁신을 이루는 것을 가능케 한다. 하지만 문화의 다양성보다 더 우선시되어야 하는 것이 있다. 바로 윤리적 가치이다. 윤리적 가치와 문화적 다양성이 충돌할 때, 윤리적 가치를 추구함으로써 진정한 다양성을 실현해야 한다.
>
> 인간의 모든 행동은 개인이 속한 사회적 맥락 속에서 용인되거나 누락된다. 이때 개인이 속한 사회는 오랜 시간을 거쳐 고유의 문화를 형성했다. 그리고 이 문화는 개인의 행동의 옳고 그름을 판단하는 척도가 되기도 한다. (다)는 옳고 그름에 대한 판단은 절대적으로 관습에 의존한다고 주장한다. 하지만 이러한 주장은 받아들여질

75) D24의 학습 결과물은 단어 수준(맞춤법), 문장 수준(주술 호응, 문장 연결, 문법적 정확성)의 언어 규범 측면에서 3.67점(5점 만점)의 비교적 낮은 점수를 받았다. D24의 학습 결과물을 인용할 때에는, 단어 수준의 맞춤법과 띄어쓰기가 명시적으로 잘못 표기된 부분에 한해 연구자가 부분적으로 교정하여 제시하였다.

수 없다. 관습에 대한 절대적 추종은 윤리적 가치를 훼손시키기 때문이다. 대표적인 예로는 아프리카에서 벌어지는 여성 할례를 들 수 있다. 여성의 성욕을 막아 정절을 지키게 한다는 관습적 구실로 행해지는 비위생적이고 비윤리적인 여성 할례는 어린 소녀들의 건강은 물론 인격체로서 당연히 보장받아야 하는 인권을 유린하는 행위이다. 인간의 행동은 사회적 맥락을 떠나 존재할 수 없지만, 그 행동이 인류가 공통으로 지켜야 하는 윤리적 가치를 훼손시킨다면, 사회적 맥락과 관계없이 폐기되어야 한다. 문화 다양성이라는 명목 하에 이러한 관습들을 허용하는 순간 인류의 역사에 큰 오점으로 남은 식인, 파시즘, 나치즘이 정당화되어 버린다. 우리는 인류의 존엄성을 훼손하고 권리를 파괴하는 문화는 그 어떤 형태로도 정당화될 수 없다는 것을 지난 역사를 통해 배워왔다. 윤리적 가치를 훼손시키는 문화에 직면했을 때, 우리는 투쟁의 역사의 후손으로서 이러한 문화들을 배척하고 경계해야 한다.

그렇다면 문화 다양성을 올바르게 이해하기 위해서는 어떠한 태도를 지녀야 할까? (라)에서 제시한 '톨레랑스'와 '화이부동'의 자세에서 답을 얻을 수 있다. 세계 시민으로서 문화적 차이를 긍정하되 극단으로 치닫는 문화 상대주의의 폐해를 경계하는 자세를 지녀야 한다. 인도주의에 바탕을 두는 문화 다양성이야말로 진정한 다양성의 추구이다. 인권이 보장되는 범주 안에서 문화의 다양성은 더 풍부해질 수 있고, 동등한 위치에서의 교류를 통해 인류에게 도움이 되는 혁신이 이루어질 수 있기 때문이다. 문화 다양성은 인류의 번성을 위해 인정받아야 하지만, 그 다양성의 출발지와 도착지는 인도주의가 되어야 한다.

"학습 자료의 선택"의 측면에서 D24는 학습 결과물을 구성하기 위해 내용 교과의 교과서에서 세 개의 학습 자료를 선택하여 활용한 것으로 자료 텍스트 목록 4에 기술하고 있었다. 먼저 (가)는 유네스코에서 2001년 채택한 "세계 문화 다양성 선언" 가운데 일부를 발췌한 참고 자료이다. 다음으로 (다)는 경험적 전통과 관습의 가치를 옹호하는 섬너의 저서 "인간의 관습" 가운데 일부를 발췌한 참고 자료이다. 마지막으로 (라)는 볼테르의 저서 "관용론"에 제시된 개념어 '톨레랑스'와 논어에 포함된 고사성어 '화이부동'에 대해 소개한 참고 자료이다. D24는 자신이 이 세 개의 학습 자료만 선택한 것으로 기술하였으나, 학습 결과물의 두 번째 단락에 포함된 '할례'의 사례 또한 제공된 학습 자료집 가운데 포함된 정보였다는 점에서 필자의 사전지식에 기원을 둔 정보가 맞는지 확인이 더 필요해 보인다.

이처럼 D24는 1차 자료(실증 자료)의 속성이 부각되는 자료를 중심으로 선택하였지만, "학습 정보의 변형 및 통합"의 측면에서 자료를 활용할 때에는 정작 그러한 속성이

거의 부각되지 못한 채 텍스트 참고형에 가까운 양상으로 통합되고 있었다. 가령 선언문을 인용한 첫 단락의 경우 문화 다양성이 중요하다는 단편적인 언급에 머무르지 않고 구체적인 조항에 대한 분석을 통해 윤리적 가치와 문화적 다양성이 충돌할 수 있는 지점을 파고들 수 있으며, 섬너의 "인간의 관습"을 인용한 두 번째 단락의 경우에도 저자가 관습의 가치를 옹호한 이유가 무엇이며, 그럼에도 불구하고 필자의 관점에서 관습의 가치를 무조건 수용할 수 없는 이유가 무엇인지에 대해 반박하는 텍스트 통합형의 형태로 이루어질 수 있었을 것이다. 세 번째 단락의 '톨레랑스'와 '화이부동'에 대한 소개 또한 마찬가지이다. 이처럼 D24는 1차 자료와 2차 자료의 선택에 있어 비교적 우수한 수행을 보이고 있고 확증편향의 문제에 있어서도 균형을 이루는 것처럼 보였지만, 정작 선택한 학습 자료에 반응하여 표상을 생성해 내거나 복수의 자료를 서로 연결할 때에는 학습 자료에 대한 단편적인 언급에서 더 나아가지 못하였다. 결과적으로 D24의 학습 결과물은 "우수" 집단의 사례에서와 마찬가지로 단락별로 자신의 관점을 뒷받침하는 학습 자료들을 대응시켜 조직했음에도 불구하고, '자료 이해 및 내용 선정' 준거의 점수가 3.33점(5점 만점)에 머물렀다.

D24의 수행에서 눈길을 끄는 대목 가운데 한 가지는 학습 자료에 대한 인지적 반응의 대부분이 텍스트 맥락에서 벗어나 있다는 점이었다. D24가 초고를 작성한 후(2차시)에 작성한 성찰일지 기록(②-4)을 살펴보면, 그가 제공된 학습 자료에 대해 토론을 하는 느낌으로 반박을 하려고 하였음을 확인할 수 있다. 다음은 D24가 작성한 성찰일지 기록의 일부이다.

[성찰일지 ②-4] 이상의 내용을 바탕으로 글쓰기 과정에 대한 소감을 자유롭게 적어 보시오.
모든 제시문들과 토론을 하는 느낌이었다. 제시문을 하나하나 분석하려다 보니 나도 모르게 모든 제시문을 비판적 시각으로 보고 있었다. 제시문을 활용하기보단 반박을 하려는 자세로 읽고 있었다.

위 성찰일지 기록에서 D24가 학습 자료에 대해 논쟁적 관계로 접근한 것은 얼핏 보기에 "우수" 집단의 사례와 유사해 보이기도 한다. 하지만 "우수" 집단에 해당하는 A02가 텍스트 맥락 내에서 복수의 학습 자료들을 논쟁적 관계로 나누어 연결하려는 전략을 사용하고 있었다면, "불일치" 집단에 해당하는 D24는 각각의 학습 자료에 대해 텍스트 맥락 밖에서 자신의 주관적 태도에 따라 비평하려는 전략을 사용하였다는 점에서 뚜렷한 변별을 보인다.

A02와 D24의 필자 요인에 주목하여 그러한 차이가 발생한 배경에 천착하면, A02에 비해 D24가 '지식의 확실성', '지식의 구조'에 대한 인식론적 신념 점수가 경미한 수준에서 더 낮게 나타난 반면 '앎의 원천'에 대한 인식론적 신념 점수가 현저히 더 높게 나타난 점을 되짚어볼 필요가 있다. D24는 A02에 비해 지식을 비교적 고정적이며 개별 사실들의 단순한 집합에 해당하는 것으로 인식하고 있으며, 앎의 과정이 개인의 합리적 작업에 기반한다고 생각하는 것으로 볼 수 있다. 이에 따르면 D24는 '다양한 문화를 이해하는 태도'라는 내용 지식에 대해 막연하게나마 고정적인 정답이 존재하는 것으로 생각하며, 학습 자료에 대한 단편적이고 핵심적인 언급만으로도 정답에 다가설 수 있다고 믿는 것으로 추정할 수 있다. 또한 A02에 비해 D24가 학습 자료를 활용하는 것 이상으로 개인의 이성적, 합리적 탐구에 대해 더 높은 신뢰를 보낼 것으로도 예상할 수 있다. 결과적으로 앞서 살펴본 "불일치" 집단의 또 다른 사례인 D15와 마찬가지로, D24는 외부의 자료에 대해 출처를 밝혀 가며 교과서 저자의 목소리와 변별하여 제시하는 대신 필자의 목소리와 교과서 저자의 목소리를 명료하게 구분하지 않은 채 학습 자료의 관점이나 정보를 차용하는 형태로 학습 결과물이 산출되고 있었다.

이상의 논의를 정리하면, "불일치" 집단에 해당하는 D15와 D24는 학습 결과물을 구성하기 위해 구체적인 사례가 포함된 1, 2차 자료를 선택하여 활용하고 있었으나, 자신이 선택한 자료의 정보를 개인의 사전지식과 변별하여 드러내거나 학습 자료에 대한 인지적 반응을 텍스트 맥락의 범위 내에서 산출하는 데 어려움을 겪는 것으로 파악할 수 있었다. 세련된 신념 집단에 해당하는 D15의 경우에는 '앎의 원천', '앎의 정당화'를 측정하는 인식론적 신념 점수가 최대치에 근접하는 높은 수준으로 나타나, 필자 외부의 권위나 전문가의 권위를 수용하는 것에 대해 부정적으로 인식하고 개인의 합리적 작업과 비판적 판단을 신뢰하는 것으로 추정할 수 있었다. 소박한 신념 집단에 해당하는 D24의 경우에도 '앎의 원천', '앎의 정당화'를 측정하는 인식론적 신념 점수의 범위가 세련된 신념과 소박한 신념 사이의 미결정된 상태에 해당하여, 학습 자료를 매개로 하는 담화 행위로부터 내용 지식의 심층적 이해에 도달하는 것에 부합하는 적절한 수행을 보이지 못하는 것으로 확인되었다. 이하에서는 "불일치" 집단에 해당하는 D15와 D24가 작성한 성찰일지 기록을 분석함으로써 필자 요인으로부터 가시적인 학습 결과물로 매개되는 사고 표상이 어떻게 이루어졌는지 더 살펴보고자 한다.

나. 학습 과제의 요구 인식

최초 과제 인식의 측면에서 "불일치" 집단에 해당하는 D15와 D24의 성찰일지 기록에

서는 공통적으로 학습 자료를 매개로 한 반응으로서가 아니라 필자가 정립해야 하는 수사적 관점으로부터 기인한 과제 표상이 높은 비중을 차지하고 있었다. 이는 얼핏 보기에 과제 표상의 중심에 필자의 수사적 관점이 놓여 있다는 점 때문에 앞서 살펴본 "우수" 집단의 사례와 유사해 보이기도 하나, 세부적으로는 필자 요인의 영향을 받아 상이한 방식으로 문식 행위에 반영되었다. 다음은 최초 과제 인식 단계(1차시)에서 본격적인 글쓰기 수행에 앞서 무엇을 해결해야 할지 묻는 개방형 설문 문항에 대한 D15와 D24의 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).[76]

[성찰일지 ①-2] 이 글을 쓰면서 어떤 점들을 해결해야 할지 자유롭게 적어 보시오.	
D15	① 한국 사회 내에서 단지 다문화 가정의 비율이 늘기 때문에 다양한 문화를 이해하는 태도를 기를 필요성을 제시하는 것이 억지인 것처럼 보이게 하고 싶지 않다. ② 극단적인 상대주의의 태도와 자기문화 중심적인 태도의 차이나 의미를 명확하게 드러내어 두 태도가 모두 바람직한 태도가 아님을 강조하고 싶다. ③ 교과서에 나와 있는 사례는 한 문화가 다른 한 문화를 무시하는 모습이 좀 약하게 나타나는 것 같다. 조금 더 마음에 와 닿고 공감이 될 만한 사례였으면 좋겠다. ④ 위의 ①~③에서 언급한 것처럼, 각 문단에서 너무 많은 사례들을 사용하여 글자 수가 초과될 수 있을 것 같다. ⑤ 사례들을 사용해서 글이 길어지면서 글의 맥락이나 핵심이 흐려질 수 있을 것 같다.

76) 비록 대표성을 갖는 사례로 선정되지는 못하였으나, 동일한 성찰일지 문항(①-2)에 대한 B81의 답변은 학습 자료가 매개되지 않은 "불일치" 집단의 과제 표상이 갖는 문제점을 전형적으로 보여준다. 아래의 상자에 포함된 성찰일지 기록을 염두에 둘 때, B81은 복수의 자료를 두루 활용해야 한다는 당위론적인 필요성을 막연하게 인식하고 있었으면서도(②, ③), 그러한 과제 표상을 나머지 표상(①, ④, ⑤)과 어떻게 유기적으로 연결할 것인가에 대해서는 충분히 고민하지 못한 것으로 보인다. ④를 제외한 나머지 과제 표상은 '다양한 문화를 이해하는 태도'가 아닌 다른 내용 지식의 화제에도 그대로 적용될 수 있는 일반적인 표상에 해당하며, ④의 질문에 대한 응답 또한 '필요하다/필요하지 않다(Y/N)'로 답변될 수 있는 제한된 인지적 반응으로 국한된다는 점에서 학습 자료와 유기적으로 연결된 학습 결과물을 구성하는 데에는 그리 유용한 표상이 아니기 때문이다. 결국 "학습 자료의 선택"과 관련된 표상 ②, ③과 "학습 정보의 변형 및 통합"과 관련된 표상 ①, ⑤의 두 축이 남게 되는데, 전자의 표상에 방점이 놓일 경우 필자의 사전지식 수준에 따라 큰 차이가 나타날 수 있으며 후자의 표상에 방점이 놓일 경우 학습 결과물은 텍스트 통합형의 형태로 이어지지 못할 가능성이 높다.

① 다양한 문화를 바라보는 태도의 필요성을 공감시킬 수 있는가?
② 다양한 문화를 바라보는 태도의 여러 관점과 주장에는 어떤 것들이 있는가?
③ 다양한 문화를 바라보는 태도의 여러 관점들 중 장점과 단점, 보완점에는 무엇이 있는가?
④ 다양한 문화를 바라보는 태도에서 화이부동의 자세가 필요한가?
⑤ 다양한 문화를 바라보는 태도에서 궁극적인, 혹은 바람직한 태도, 관점이 있는가?

D24	① 문화와 윤리의 연관성을 잘 정리해야 할 것 같다는 생각이 들었다. 글쓰기 주제는 '문화를 이해하는 태도'에 대해 묻고 있지만 제시된 자료들은 '윤리'에 대한 내용을 많이 담고 있다. 문화와 윤리의 연관성을 파악하고 나의 주장을 논리적으로 펼쳐야 할 것 같다. ② '문화의 다양성을 어디까지 인정할 것인가?'에 대한 기준을 정해야 내 주장이 더 뚜렷해질 것이란 생각이 들었다. 이 기준에 대해서 고민해보아야겠다. ③ 최종적으로 '다양한 문화를 이해하는 태도'의 올바른 예에 대해 논의해야겠다.

위 성찰일지 기록에서 D15는 개인의 사전지식과 필자로서의 수사적 인식으로부터 비롯된 과제 표상이 주를 이루고 있었다. D15의 과제 표상에서는 논증적 의도가 두드러지며(①, ③), 논증을 위한 필자의 수사적 관점을 중심으로 복수의 자료를 통합해 지식을 변형하겠다는 의도도 명료히 확인된다. 이와 같이 필자의 수사적 관점에 기반한 과제 인식은 일반적으로 가장 높은 수준의 과제 표상으로 통용되지만, 학습 자료에 대한 적확한 이해와 선택이 뒷받침되지 않는다면 그러한 표상은 가시적인 문식 행위로 구현되기 어려울 수 있다. D15의 경우에는 '앎의 원천'과 '앎의 정당화'에 대한 인식론적 신념 점수가 거의 최대치에 가깝게 높기 때문에 개인 외부의 학습 자료나 전문가의 권위를 수용하는 것에 거부감을 느낄 가능성이 높다. 예컨대 위 성찰일지 기록에는 극단적인 문화 상대주의와 자문화 중심주의가 둘 다 잘못되었다는 양비론적 관점이 드러나는데(②), 이는 다원주의의 미완성된 인식론적 신념으로부터 기인하는 전형적인 예에 해당한다. 그러한 양상은 "우수" 집단의 사례에서 어떤 입장의 선택이 맥락에 따라 달라질 수 있음을 인정('공존적 반대'의 문제 해결적 태도)하거나 자신의 입장을 조건부로 주장하는 것(현실 지양적 태도)과는 상이한 것으로 규정할 수 있다.

게다가 D15는 높은 수준의 사전지식도 갖추고 있기 때문에 개인의 사전지식으로부터 기원한 정보들을 글쓰기에 적극적으로 활용하는 경우에는 자칫 사례의 양이 늘어나 문단 구성이 장황해지거나, 정보량 제약의 어려움이 상대적으로 크게 다가올 가능성이 있다. D15 또한 위 성찰일지 기록에서 그러한 문제가 불거질 가능성에 대해 인지하고 있었다(④, ⑤). 이러한 고려는 의견 제시형 에세이를 작성할 때의 텍스트 구조나 논증적 스키마에 대한 인식이 저변에 깔려 있기 때문에 가능한 것이기도 하다. 다만 앞서 "우수" 집단의 사례에서 A02가 관습화된 인식이 갖는 문제점과 한계를 함께 염두에 두었던 것과 달리, "불일치" 집단에 해당하는 D15의 경우에는 그와 유사한 인식이 후속적으로 이어지지 못했다. 결과적으로 D15의 학습 결과물은 '수사적 상황 인식'(4.33점)과 '글의 구조'(4.33점) 준거의 점수가 높게 나타난 반면, '자료 이해 및 내용 선정'(3점) 준거의 점수는 현저히 낮게 나타났다.

이러한 점은 소박한 신념 집단에 해당하는 D24의 성찰일지 기록에서도 유사하게 확인된다. D24 또한 학습 자료로부터 촉발된 인지적 반응으로서가 아니라, 제공된 학습 자료의 내용과는 별개로 필자의 수사적 관점으로부터 기원한 쓰기 중심의 과제 표상이 주를 이루고 있었다. D24의 성찰일지 기록에서는 학습 목적 글쓰기 수행을 위해 해결해야 할 사항을 묻는 성찰일지 문항 ①-2에 대한 답변뿐 아니라 이를 해결하기 위해 어떤 고민의 과정을 거쳐야 하는지 묻는 이후의 문항(①-3, 4)에 대한 답변에서도 학습 자료를 매개로 하여 생성된 과제 표상이 거의 발견되지 않았다. D24는 '앎의 원천'과 '앎의 정당화'에 대한 인식론적 신념 점수가 세련된 신념(개인의 합리적 작업과 비판적 판단)과 소박한 신념(전문가 권위의 수용) 사이에 비교적 균형을 이루는 상태이다. 이에 따라 위 성찰일지 기록 가운데 ①에는 학습 자료에 대한 고려가 부분적으로 포함된 것처럼 보이기도 했지만, 앞서 언급한 대로 그 표상의 주요한 초점이 학습 자료의 부적절함이나 불충분함을 지적하는 데 있었기 때문에 결과적으로는 도리어 학습 자료를 매개로 한 인지적 반응의 범위가 제한되는 것으로 이어졌다. 최종적으로 D24는 비가시적 사고 표상에 해당하는 "학습 과제의 요구 인식"과 "학습 결과물의 점검"의 수행 점수가 4~4.5점으로 비교적 높은 수준을 유지한 반면, 학습 결과물을 통해 분석되는 가시적 문식 행위에 해당하는 "학습 자료의 선택"과 "학습 정보의 변형 및 통합"의 수행 점수는 3.67~4점으로 상대적으로 낮게 나타났다.

D24는 자신의 평소 글쓰기 습관에 대해 일정 수준 이상의 사전지식을 갖추어 학습의 대상이 되는 내용 영역의 개념 구조를 먼저 파악한 다음, 다른 사람들보다 개요 작성에 현저히 많은 시간을 할애하는 것으로 기술하고 있었다(성찰일지 ①-4). 이 연구는 선행 연구의 교육적 함의를 수용하여 글쓰기 프로젝트 활동에 앞서 내용 교과에서의 교수·학습 및 평가를 적용하고 모든 참여자가 기초적인 사전지식을 갖추도록 설계하였다. 하지만 D24의 성찰일지 기록으로 미루어 볼 때, 사전지식 점수를 기준으로 상위 집단에 포함된 그의 사전지식 수준은 비단 '다양한 문화를 이해하는 태도'라는 영역 특수적 화제가 적용된 상황에만 국한되는 것이 아니라 그의 일반적인 글쓰기 수행에서 흔히 되풀이되던 습관적 양태의 한 가지로 추정된다. 문제는 그러한 사전지식의 습득이 학습 자료의 선택과 학습 결과물 구성을 위한 텍스트 통합형의 과제 표상으로 이어지지 못한 채 개인의 내적인 수사적 관점을 정립하는 데 하나의 도약대(springboard)로서 제한적인 기능만 담당하는 텍스트 참고형의 과제 표상에 머물렀다는 데 있다.

그 결과 D24의 학습 결과물은 다음과 같은 세 가지 문제점에 봉착하게 되었다. 첫째, 글쓰기 워크숍에서 D24의 학습 결과물은 동료 학습자들로부터 필자로서의 태도가 공격

적이거나 다소 편향된 것으로 느껴진다는 평가를 받았다. 이는 학습 자료를 공유함으로써 이루어지는 공통기반(common ground)의 형성이 적절히 이루어지지 못한 데 기인한 것으로 보인다. 다음은 두 번째 글쓰기 워크숍(5차시)을 거친 다음 D24가 작성한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 ⑤-1] 워크숍 지적 사항 가운데 자신이 반영할 주요 사항과 그 이유, 지적 사항을 반영하기 위한 고민의 과정 등을 자유롭게 적어 보시오.
① (○○)의 지적사항: 글이 다소 <u>공격적인 느낌</u>이 든다. 정석적인 논설문인데 몇몇 부분에서 자기 주장을 너무 강하게 단정지어 피력해 공격적인 느낌이 든다. ④ (△△)의 지적사항: 글이 다소 <u>편향된 느낌</u>이 든다. 타 문화에 대한 언급이 나타나지 않았다. 타 문화에 대해서도 언급을 해주었으면 한다.

둘째, 앞서 제시한 성찰일지 기록(①-2)의 표상을 바탕으로 이어지는 국면에서 초고를 작성하도록 하였을 때, D24가 학습 자료를 선택하고 활용하는 것은 대체로 '자료의 요약적 나열'과 유사한 수준에 머물렀다. D24의 인식론적 신념 성향은 총점을 기준으로 소박한 신념 집단에 포함되기는 하였으나, 담화 행위에 기반한 학습에 그다지 유의미한 효과를 미치지 못한 '학습의 능력', '학습의 결과' 항목의 점수가 상대적으로 낮을 뿐 나머지 항목의 점수는 대체로 세련된 신념과 소박한 신념이 균형을 이루거나 오히려 세련된 신념에 기울어 있기도 하다. '앎의 원천'과 '앎의 정당화'를 측정하는 인식론적 신념 점수가 각각 37점, 35점이었다는 점은, 미결정된 인식론적 신념 성향을 보이는 D24가 필자의 수사적 관점에 대한 인식을 학습 자료의 유용한 선택과 활용으로 이어가지 못할 것임을 함의한다. 성찰일지 기록에서 그는 모든 자료를 관통하는 저자의 관점을 파악하고 이와 관련하여 각각의 자료가 어떤 정보를 제공하는지 설명할 것처럼 기대되었으나, 학습 자료의 선택과 활용은 그러한 기대를 뒷받침하는 방향으로 이루어지지 못했다. 다음은 초고 작성에 영향을 미친 학습 자료의 특징에 대해 D24가 기술한 성찰일지 기록의 일부이다.

[성찰일지 ⑥-2] 초고, 수정고, 최종고로 글쓰기를 세 차례 수행하면서 제시문의 영향(선정한 제시문, 제시문 접근 방식, 제시문에서 인용한 어휘나 표현, 제시문의 배열 등)은 어떻게 변화했는지 자유롭게 적어 보시오.
① 초고: 초고에 선정했던 제시문들은 일관성이 부족했다. 사용할 수 있는 제시문들을 거의 다 나열해 제시문의 양도 많았고 대부분 간략한 요약에 가까웠다.

셋째, 앞서 살펴본 바와 같이 D24의 학습 결과물은 결과적으로 필자의 목소리와 교과서 저자의 목소리가 명료하게 구분되지 않은 채 학습 자료의 관점이나 정보를 차용하는 것에 가까운 형태로 산출되고 있었다. 이는 필자의 수사적 관점으로부터 기원한 쓰기 중심의 과제 표상이 읽어야 할 학습 자료와 마주하는 국면으로 변화되었을 때 상이한 결과가 나타날 수 있음을 시사하는 대목이다. 따라서 필자의 수사적 관점이 갖는 중요성을 지속적으로 강조하되, 이로부터 비롯된 표상이 학습 자료와 유기적으로 연결될 수 있도록 촉진하는 교수·학습 방안이 모색될 필요가 있다.

한편 독자 인식의 측면에서 "불일치" 집단에 해당하는 D15와 D24는 예상 독자를 구체적으로 상정하지 못하고 있다는 공통점을 보이고 있었다. 이들은 글쓰기 프로젝트 활동에 참여하며 고쳐쓰기를 거듭함에 따라 '실재 독자'에서 탈피하는 경향은 보이고 있었으나, 목표 독자의 상이 구체적이지 않아 최종적인 학습 결과물을 산출할 때에도 일반적인 보편 독자로 개방되어 있었다. 다음은 D15와 D24로 하여금 글쓰기 프로젝트 활동의 마지막 차시(6차시)에 자신의 수행을 종합적으로 되돌아보도록 한 문항에 답변하도록 한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 ⑥-3] 초고, 수정고, 최종고로 글쓰기를 세 차례 수행하면서 자신이 상정한 독자는 누구였으며, 그렇게 생각한 이유가 무엇인지 자유롭게 적어 보시오.	
D15	① 초고: 선생님을 중심으로 두고 글을 썼던 것 같다. 친구들과 교환해서 읽어볼 것을 알긴 했지만, 그것보다도 일단 선생님께 제출해서 평가를 받는 것에 더 신경을 썼기 때문에 그랬던 것 같다. ② 수정고: 친구들과 이야기해보고 그들의 조언을 들어서인지 확실히 친구들을 중심으로 두고 글을 고치기 시작했던 것 같다. 더 읽기 쉽고, 이해가 잘 되게 쓰는 데 초점을 맞추게 된 것도 친구들의 영향이 컸던 것 같다. ③ 최종고: 제일 큰 것은 친구들이 중심이었지만, 이번에는 거기서 더 나아가 모두를 염두에 두고 글을 썼던 것 같다. 모두가 읽기 쉽고, 내가 하고자 하는 말을 잘 알아들을 수 있는 데 주력했다.
D24	① 초고: 워크숍을 하게 될 것이라고 생각을 못해서 (할 거라는 것은 알았지만 어떤 형태로 될 것인지 짐작을 못해서) 독자를 나로 잡았다. 내가 읽기에 편하고 이해가 되는 글을 쓰려고 했다. 그러다보니 정말 나만 이해하고 다른 독자들은 이해하지 못하는 글이 되어버렸다. ② 수정고: 독자들을 모든 독자로 선정하였다. 워크숍은 같은 반 친구들과 하지만 독자를 친구에만 국한시키지 않고 '누구나 나의 글을 읽을 수 있다.'는 전제 하에 썼다. 그러다 보니 논리력에 조금 더 치중해 글을 썼다. ③ 최종고: 최종고도 역시 모든 독자이다.

위 성찰일지 기록에서 D15는 초고와 수정고를 작성할 때 평가의 주체가 되는 교사나 글쓰기 워크숍에 함께 참여하는 동료 학습자와 같은 실재 독자를 예상 독자로 상정하여 글쓰기를 수행하고 있었다. 반면 D24는 과제 표상도 필자의 수사적 관점에 기반하여 이루어졌듯이, 독자에 대한 인식 또한 필자 자신에 국한되어 이루어지고 있었다. 이들은 글쓰기 워크숍과 고쳐쓰기의 귀추적 과정을 거치면서 예상 독자의 상을 실재 독자에서 탈피하여 보다 구체화하기는 하였으나, "우수" 집단의 사례에서만큼 쟁점이 되는 다양한 관점 가운데 자신과 상이한 관점을 지닌 대상을 목표 독자로 상정하여 자신과 합리적으로 논쟁해야 할 대상으로 인식하거나 기존 태도의 변화를 의도하지는 못하였다.

독자에 대한 인식이 구체적인 속성으로 도출되지 못하였다는 점은, 이들이 아무리 많은 사전지식을 갖추고 필자로서의 우수한 수사적 표상을 보였다 하더라도 그것을 언어화하여 전달하는 것이 학습 공동체의 담화 관습에 적합하지 못한 형태로 나타날 수 있음을 시사한다. 가령 높은 인식론적 신념 점수를 보인 D15의 경우에는 대안적 관점에 대한 인식이 가능할지 모르나, 공통기반으로서 학습 자료를 매개로 한 대안적 관점과의 공유된 인식이 적절하게 반영되지 못한다는 점에서 기존에 보유하고 있던 우수한 필자 요인을 내용 지식의 심층적 이해로 유사하게 이어가지 못할 가능성이 높다.

이상의 논의를 정리하면, "불일치" 집단에 해당하는 D15와 D24는 학습 과제의 요구를 인식하는 국면에서부터 학습 자료를 매개로 하는 인지적 반응 대신 필자의 수사적 관점과 개인의 사전지식으로부터 기인하는 과제 표상의 비중이 높았다. 세련된 신념 집단에 해당했던 D15는 '앎의 원천', '앎의 정당화'에 대한 인식론적 신념 점수가 최대치에 근접하게 나타나 외부의 학습 자료나 전문가의 권위를 수용하는 것에 부정적이었으며, 소박한 신념 집단에 해당했던 D24의 경우에는 그 점수가 상대적으로 균형을 이루는 것으로 나타나기는 하였으나 정작 구체적인 문식 행위로 가시화하는 데에는 이르지 못하여 텍스트 참고형의 과제 표상에 머무르고 있었다. 이들의 독자 인식은 일반적인 보편 독자로 개방되어 있었다.

다. 학습 결과물의 점검

"학습 결과물의 점검"의 측면에서도 필자 요인, 특히 하위 구인별로 학습 목적 글쓰기 수행에 상이한 효과를 미치는 인식론적 신념의 영향은 유효했다. 새로운 표상에 대한 반응의 측면에서 세련된 신념 집단에 해당하는 D15는 필자의 수사적 관점을 바탕으로 학습 자료에 대한 의존도를 낮추는 방향으로 새로운 표상에 대한 반응이 이루어져야 한다고 생각하고 있었다. 이는 D15의 '앎의 원천'과 '앎의 정당화'에 대한 인식론적 신념 점수가 최대치에 근접한 수준으로 높게 나타나 외부의 학습 자료나 전문가의 권위를 수용하

는 것에 배타적일 것으로 추정했던 앞의 해석과 일맥상통하는 지점이다. 다음은 D15로 하여금 최종고를 작성한 뒤(6차시)에 글쓰기 수행에 미친 학습 자료의 영향에 대해 작성하도록 한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 6-2] 초고, 수정고, 최종고로 글쓰기를 세 차례 수행하면서 제시문의 영향(선정한 제시문, 제시문 접근 방식, 제시문에서 인용한 어휘나 표현, 제시문의 배열 등)은 어떻게 변화했는지 자유롭게 적어 보시오.
초고에서는 상대적으로 제시문에 의존적이었던 반면에 확실히 제시문에 덜 의존적으로 된 것 같다. 활용한 제시문도 줄었고, 제시문에서 따올 부분만 따와서 글에 활용하였다.

위 성찰일지 기록에서 D15는 학습 목적 글쓰기 수행에서 궁극적으로 중요한 것이 학습 자료를 적절히 활용하고 통합하였는가에 있는 것이 아니라, 필자로서의 명료한 관점을 바탕으로 수사적으로 적용되는 추론의 문제에 놓여 있다는 인식을 보여준다. D15가 기존 자료를 그대로 선택한 것 또한 그 자료의 내용이 학습에 필수적으로 수반되어야 하는 중요한 자료라고 판단해서라기보다 어떤 내용의 자료를 선택하였는가가 담화 행위에 기반한 학습을 수행하는 데 그다지 유의미한 영향을 미치는 것이 아니라고 판단했기 때문으로 보는 편이 더 적절하다.

그런데 이와 관련하여 한 가지 눈길을 끄는 대목이 존재한다. '앎의 원천', '앎의 정당화'에 대한 인식론적 신념 점수가 압도적으로 높게 나타나 다원주의적 성향을 드러내는 것 같았던 D15가 새로운 표상에 대해 반응할 때에는 확증편향의 절대주의적 성향을 부분적으로 표출했다는 점이다. 다음은 1차 글쓰기 워크숍 후 수정고를 작성한 다음(4차시) D15가 기술한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 4-5] 워크숍을 하면서 어떤 점이 좋았거나 불편했는가? 어떤 정보를 선택하면 좋을지 결정하는 데에 워크숍이 도움이 되었는지 자유롭게 적어 보시오.
내가 쓴 글이기에 애착이 형성되어 있으므로 남이 해주는 조언이 크게 와 닿거나 하지 않는다. 특히 나의 친구들이 해주는 것이기에 전문가가 해주는 거에 비해 신뢰성도 낮고 굳이..라는 생각이 들어 크게 깨닫거나 수정할 필요성을 느끼지 못하였다. 워크숍과 성찰일지를 거치면서 글의 세부적인 요소에 대해서는 많이 언급되어 수정하고 고치려는 모습을 보였으나 주제나 관점, 제시문 활용에 대해서는 크게 바뀐 점이 없다. 글을 서론 본론1 본론2 결론 순으로 형태를 잡고 각 부분에 적당한 제시문을 하나씩 정하였기 때문에, 그러니까 서론에서는 동기유발과 다문화에 대한 관점의 타당성/필요성에 대한 제시문을 사용하였고 본론 1에서는 이에 대한 관점에 대한 제시문을, 본론 2에서는 바람직한 관점에 대한 제시문을 사용하였기 때문에 굳이 제시문을 바꾼다 하더

라도 이 흐름을 그대로 유지하였기 때문에 수정 후에도 별다른 변화는 없을 것 같다. 수정은 결론 부분에 쓰인 표현을 바꿀 것인데 그 견지는 그대로 할 것이기에, 즉 관용에 대한 결론을 조화라는 부분으로 대체함으로써 글을 전개할 것이다.

위 성찰일지 기록에서 D15의 표상은 두 가지 모순을 내포하고 있다. 첫째, 학습 자료의 권위에 대해서는 제한적으로 수용하는 인식론적 신념을 보이면서도, 자신의 글에 대해 동료 학습자가 피드백하는 것에 대해서는 그 권위를 자신과 대등한 층위로 인정하지 않았다는 점이다. 둘째, 총 네 개의 단락으로 구성된 D15의 학습 결과물 가운데 앞의 세 단락에 각각 적합한 자료를 선택하여 활용하였다고 밝히고 있으나, 앞서 살펴본 대로 그의 학습 결과물에서는 필자의 목소리와 교과서 저자의 목소리가 구분되지 않을 뿐더러 개인의 사전지식으로부터 기원한 정보와 학습 자료로부터 기원한 정보도 구별되지 않는다는 점에서 위 성찰일지 기록만으로 학습 결과물의 최종적인 실제 수행을 설명하는 것이 쉽지 않다. 어쩌면 '앎의 원천', '앎의 정당화'에 대한 인식론적 신념 점수가 일방적으로 극단적인 수치를 보인 것은, 도리어 균형 잡히지 못한 미성숙된 신념 수준을 함의하는 것으로 보아야 할 여지도 존재한다. 개인의 합리적 작업과 비판적 판단을 강조하는 D15의 표상이 정작 '확증편향'의 변형된 형태일 수 있기 때문이다.

한편 소박한 신념 집단에 해당하는 D24의 반응은 학습 자료를 교체하는 것을 포함하여 D15에 비해 훨씬 융통성 있게 이루어지고 있었다. 다음은 2차 글쓰기 워크숍을 거친 다음(5차시) D24가 작성한 성찰일지 기록의 일부이다.

[성찰일지 5-1] 워크숍 지적 사항 가운데 자신이 반영할 주요 사항과 그 이유, 지적 사항을 반영하기 위한 고민의 과정 등을 자유롭게 적어 보시오.
③ (◇◇)의 지적사항: (나)와 (다)를 활용하였는데, 활용된 제시문만 다를 뿐 근거는 동일하다. 제시문을 다른 것을 활용하든지, 근거에 차별성을 두면 더 좋을 것 같다. → ○○가 지적한 '글이 공격적인 느낌'이 드는 이유인 것 같다. 제시문 2개를 동일한 이유로 연달아 활용하니 글이 다소 강하게 느껴진 것 같다. 3차 글쓰기에서는 둘 중 하나를 다른 제시문으로 대체해 근거에 차별성을 두고 글을 다듬어야겠다.

위 성찰일지 기록에서 D24는 학습 자료의 교체를 제안하는 동료 학습자 ◇◇의 제안을 받아들이겠다는 의사를 밝히고 있다. 성찰일지 기록만으로 ◇◇의 지적이 유사한 학습 자료를 선택했다는 것에 문제를 제기한 것인지, 아니면 서로 다른 학습 자료를 선택한 이유가 유사하다는 점에 문제를 제기한 것인지는 정확히 파악하기 어려우나, D24는 다른 동료 학습자 ○○가 자신의 수정고에 '공격적'이라고 느낀 점과 관련지어 학습 자료

를 교체하는 것까지 포함하여 인지적 수고로움을 감수하겠다는 의사를 밝혔다. 앞서 살펴본 대로 D24의 학습 결과물에서 텍스트 참고형의 수행을 보이고 있어 결과적으로 우수한 성과를 거두지는 못하였지만, 적어도 D24가 새로운 표상에 대한 인지적 반응의 범위를 D15보다 넓게 설정하고 있음은 분명해 보인다. 그는 학습 자료의 권위를 수용하는 것에 대해 D15만큼 완고한 입장을 보이지 않았으며, 동료 학습자의 권위를 인정하는 것에 대해서도 D15보다 개방적이었다. 이러한 반응은 '앎의 원천'과 '앎의 정당화'에 대한 인식론적 신념 점수가 어느 극단으로 치우치지 않은 채 세련된 신념과 소박한 신념 사이에 어느 정도 균형을 이루었기 때문에 가능했던 것으로 추정할 수 있다.

그렇다고 하여 D24가 가시적인 문식 행위로의 전이를 제외한 모든 수행 영역에서 균형을 보였다는 의미로 해석하기는 어렵다. D24 또한 D15와 마찬가지로 동료 학습자들로 구성되어 자유로운 의견 교환이 이루어지는 글쓰기 워크숍에 대해 일정한 전문성과 권위를 담보할 수 없다는 점에서 아쉬움을 느끼고 있었다. 다음은 D24로 하여금 두 차례의 글쓰기 워크숍을 거친 다음(5차시) 되돌아 본 결과를 기술하도록 한 성찰일지 기록의 일부이다.

[성찰일지 ⑤-3] 1차 워크숍(성찰일지 3차)에서와 비교하여 2차 워크숍을 하면서 어떤 차이가 있었는지 구체적으로 적어 보시오.
한 가지 아쉬운 점은 동급생들끼리만 토의를 하다 보니 우리의 토의가 올바른 것인지, 우리가 지적하는 사항들이 실질적으로 유용한 것인지를 가늠하기 다소 어렵다는 것이다. 계속해서 글을 수정하지만 워크숍을 할 때마다 새로운 수정사항들이 끊임없이 나온다. 그리고 새로운 수정 사항들이 저마다 다 일리가 있어 모든 사항을 고려하게 되고, 결국 글이 과부하되거나 방향을 헷갈리게 되는 상황이 종종 발생한다. 최종 3차 때까지 자신 있게 제출할 수 있는 글이 나오면 좋겠다. 우수작을 예시로 보여주거나, 논설문을 비평할 때의 유의 사항, 논설문의 특징, 비평할 때의 태도와 시점, 제시문에 대한 해석과 같은 몇 가지 안내가 있다면 훨씬 더 알찬 워크숍이 될 것 같다.

위 성찰일지 기록에서 D24는 전문가(교사)가 배제된 상태에서 동료 학습자들로만 구성되어 이루어지는 글쓰기 워크숍이 개인의 인지적 부담과 혼란을 가중시킬 수 있음을 지적하고 있다. D24는 필자의 사전지식에 기반하여 글쓰기를 수행하였고 사전지식 수준 또한 상위 집단에 해당하였지만, 그것만으로 자신의 수행에 스스로 확신을 부여하기에는 여러 가지 고민이 있었을 것으로 추정된다. D24는 비록 수치상으로 '지식의 확실성', '지식의 구조'에 대한 인식론적 신념 점수가 세련된 신념에 가까운 편으로 나타났지만, 그 수치 또한 "우수" 집단에 해당하는 A02에 미치는 수준은 아니었다. 어쩌면 "불일치" 집

단에 해당하는 D15와 D24에게는 담화 행위에 기반한 학습이 잠정적 지식에 대한 탐구를 통해 유연하게 변화시켜 나가는 지식 구성의 과정으로 인식되는 것이 아니라, 학습 공동체에서 상정하고 있는 비교적 고정된 범주의 지식을 학습자의 입으로 암송하거나 재진술하도록 하는 것으로 인식하고 있던 건지도 모른다. 인식론적 신념의 발달 측면에서 고등학생이 아직 미결정의 다원주의적 발달 수준을 보이는 것으로 알려져 있음을 염두에 둘 때, 인식론적 신념 성향의 측정을 위한 표준화 검사 결과와 괴리되는 수행의 측면에 적절한 처방이 필요해 보인다.

한편 정보량 제약을 처리하는 것을 포함하여 상황 맥락에 맞게 학습 결과물을 정련하는 과정에서 "불일치" 집단에 해당하는 D15와 D24는 인식론적 신념의 성향에 따라 상이한 방식의 수행을 보이고 있었다. 우수한 사전지식 수준과 세련된 인식론적 신념의 성향을 보여 필자로서의 수사적 관점과 개인의 사전지식에 대한 의존도가 높았던 D15는 정보량 제약의 어려움에 대해 심각하게 인식하고 있었다. 다음은 D15가 초고를 작성한 다음(2차시) 기술한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 ②-4] 이상의 내용을 바탕으로 글쓰기 과정에 대한 소감을 자유롭게 적어 보시오.
이번 글쓰기 과정에서 제일 어려웠던 점은, 제한된 글자 수에 맞게 내가 하고자 하는 얘기를 핵심적으로 압축시키는 것이었다. 글을 쓰다 보니 생각 외로 글이 많이 길어졌었는데, 거기에서 중요하고 꼭 필요한 말만을 추리기 위해 덜 중요한 것 같은 문장을 지우고, 2문장을 1문장으로 축약하고 하는 과정이 꽤 어려웠다. 짧은 문장을 길게 늘려 쓰는 것보다, 문장을 짧게 줄이는 것이 어려운 것 같다. 앞으로 여러 글쓰기 연습을 하면서 많이 그러한 어려움과 맞닥뜨릴 것 같다.

위 성찰일지 기록에서 D15는 정보량 제약을 극복하기 위해 텍스트 구조에 대한 명료한 인식을 바탕으로 하여 불필요한 정보를 삭제하거나 축소하고, 대신 자신의 관점을 뒷받침하는 데 꼭 필요한 내용만 남기는 정보의 대치 전략을 주로 사용하고 있었음이 확인된다. 필자 중심의 표상과 개인의 사전지식으로부터 기인하는 정보량이 다른 참여자에 비해 많았던 D15에게 있어, 정보량 제약의 어려움은 상대적으로 크게 다가왔던 것이다.

그는 글쓰기 프로젝트 활동에 참여하여 고쳐쓰기가 거듭됨에 따라 정보량 제약에 직면하여 기존 표상과 새로운 표상의 균형을 맞춰야 할 때에도 유사한 전략을 반복적으로 적용하고 있었다. 다음은 D15가 2차 글쓰기 워크숍을 거친 다음 최종고 작성을 앞두고(5차시) 기술한 성찰일지 기록과 최종고 작성을 완료한 다음(6차시) 기술한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 5-2] 워크숍 지적 사항 가운데 자신이 반영하지 않을 주요 사항과 그 이유를 자유롭게 적어 보시오.
서론 부분의 사례를 없애기보다는 통계 자료를 줄여 서론을 짧게 만들고자 한다. 일단 사례를 제시하는 것이 글을 읽기 편하게 만들어서 좋다고 생각한다. 또한 사례를 통해 아직 서로의 문화를 인식하는 것이 많이 부족함을 다시금 일깨우는데 더 효과적이라고 생각한다. 하지만 이미 사람들이 우리 사회가 다문화 사회로 접어들고 있다는 것을 많이 알고 있기 때문에 굳이 통계 자료를 넣지 않아도 될 것 같다. 그러므로 서론을 줄일 때, 통계 자료를 빼는 것이 더 나을 것 같다.

[성찰일지 5-4] 이상의 내용을 바탕으로 자신의 최종 글쓰기 계획에 대해 자유롭게 적어 보시오. (주제나 제시문에 대한 자신의 관점의 유지 및 변화, 제시문을 활용하는 글쓰기 방식의 변화 등)
일단 서론, 본론, 결론을 나누어서 글을 써 보고자 한다. 서론에서는 다양한 문화를 이해하는 태도를 가질 필요성에 대해 언급한 뒤, 본론에서는 어떠한 태도를 가져야 하는지 나의 의견을 서술하고, 마지막으로 이에 대해 한 번 정리해주는 결론을 통해 글을 마무리 지을 것이다. 이렇게 글을 쓰는 것이 틀에 박힌 방법이라고 어떻게 보면 볼 수 있지만 글을 짜임새 있게 잘 전달하기에 좋은 방법이라고도 생각한다. 이번 글은 더군다나 나의 생각을 정리하여 쓰는 글이기 때문에 서론, 본론, 결론을 나누는 것이 좋을 것 같다.

[성찰일지 6-1] 초고, 수정고, 최종고로 글쓰기를 세 차례 수행하면서 자신에게 가장 어려웠던 점(또는 자신이 가장 주목했던 부분)이 어떻게 변화했는지 자유롭게 적어 보시오.
글의 구조인 서론, 본론, 결론에 맞게 쓰는 데 주력했으며, 결론을 새로 쓰게 되면서 글자 수가 초과되었는데 글자 수를 맞추고자 글을 다시 읽어보며 불필요한 문장을 없애거나 짧게 줄이는 것이 어려웠다.

위 성찰일지 기록에서 동료 학습자로부터 지적을 받아 서론을 짧게 만들어야 하는 필요성이 대두되었을 때, D15가 삭제, 축소하기로 한 정보는 개인의 사전지식에 기원한 정보가 아니라 주어진 학습 자료에 포함된 정보(통계 자료)였다(5-2). 그는 텍스트 구조에 대한 관습화된 인식, 특히 논증적 스키마에 기반하여 자신의 수행에 필요한 정보와 그렇지 않은 정보를 구분하며 텍스트 속 정보를 대치하겠다고 하였으나(5-4), 정작 줄어든 분량만큼 학습 결과물을 채우게 된 것은 학습 자료의 정보에 대한 고려가 일절 배제된 채 필자의 수사적 관점에만 기반을 둔 결론 부분의 정보들이었다(6-1).

D15가 텍스트 구조를 형식상 서론, 본론, 결론 등으로 나눈 다음 각각의 단락에서 요구되는 텍스트 요건을 염두에 두어 내용을 채우는 것은, "우수" 집단의 사례에서 A02가

텍스트 구조나 논증적 스키마에 대한 높은 수준의 의식을 바탕으로 인지적 부담을 줄이는 상대적 자동화에 도달한 것과 유사한 양상이기도 하다. 하지만 A02가 상대적 자동화를 통해 여유가 생긴 작업기억 용량을 내용 지식의 학습에 더 투입하여 평가주의 수준의 고차원적 수행을 이끌어 낸 것과 달리, "불일치" 집단에 해당하는 D15는 선택한 자료 텍스트의 내용적 문제에 대한 고민보다는 형식적 정합성의 문제에 더 치중함으로써 타성에 젖은 담화 행위에 머물렀다는 점에서 현저한 차이를 보이고 있다. 필자로서의 수사적 관점을 정립하기 위해 그러한 정보의 대치가 효과적으로 기여할 수 있었을 수는 있지만, 적어도 D15의 학습 결과물이 고쳐쓰기를 거듭함에 따라 점차 텍스트 참고형에 가까운 형태로 진행되었다는 점에 있어서는 부정하기 어렵다.

반면 소박한 신념 집단에 해당하는 D24는 이와 다소 다른 수행 양상을 보이고 있었다. 그는 "학습 과제의 요구 인식" 단계에서 초고 작성을 위한 개요 준비에 두드러지게 많은 시간을 할애한다고 밝힌 것과 달리, 수정고 작성 이후의 작업에서 개요 수준의 완벽한 조정을 거쳐 선조적으로 진행되는 계획하기 기반의 수행을 대신하여 일필휘지로 초고를 작성한 다음 반복적으로 이를 다듬어 나가는 수정하기 기반의 수행을 보였다. D24의 수행에서 발견되는 '다시 쓰기'는 상황 맥락에 맞게 학습 결과물을 정련하는 과정에서 고려해야 할 요소들이 많아 새로운 표상을 기계적으로 반영하거나 정보량 제약을 준수하는 것이 어렵다고 판단될 때 선택할 수 있는 하나의 전략이기도 하다(김혜연, 2014). 다음은 초고와 수정고 작성이 완료되고 1, 2차 글쓰기 워크숍을 거친 다음(5차시) D24가 작성한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 ⑤-4] 이상의 내용을 바탕으로 자신의 최종 글쓰기 계획에 대해 자유롭게 적어 보시오. (주제나 제시문에 대한 자신의 관점의 유지 및 변화, 제시문을 활용하는 글쓰기 방식의 변화 등)
1차 글쓰기 때에는 아웃라인을 하는 데에 공을 많이 들였다. 각 제시문을 분석하고, 개요 맵을 그리는 데에 시간을 많이 투자했다. 반면 2차 때에는 아웃라인을 거의 하지 않고 생각나는 대로 글을 우선 작성한 뒤에 후에 수정을 했다. 타인의 글을 읽게 되니 타인의 글의 장점을 따라해 보려고 했는데, 막상 원래 있던 내 글 속에 보완해 보려고 하니 막막했다. 어떻게 써야할지 잘 떠오르지 않을 때에는 말하고자 하는 것을 생각나는 대로 써 가면서 그 후에 수정을 하는 방법도 나쁘지 않은 것 같다. 보통 아웃라인에 시간을 많이 투자해야 좋은 글이 나온다고 하는데, 나는 아웃라인을 거의 하지 않은 2차 글이 내 스스로도 더 마음에 들고, 학우들의 반응도 더 좋았다. 내가 예외인건지 아니면 내가 1차 때 제시문 분석을 꼼꼼히 해서 그런 것인지는 잘 모르겠지만 1, 2차 글쓰기 때 각각 다른 스타일의 쓰기 방법을 적용해보니 나에게 맞는 글쓰기 스타일에 대해서 생각해 볼 수 있었다.

위 성찰일지 기록에서 D24가 스스로 지적한 대로 수정고 이후의 글쓰기 방식을 과연 수정하기 기반의 수행으로 오롯이 규정할 수 있는가에 대해서는 논란의 여지가 존재하지만, 한 가지 분명한 사실은 D24가 글쓰기 수행 중 발생하는 새로운 표상에 적극적으로 반응하려는 태도를 보였다는 점이다. 새로운 표상을 이후의 수행에 적극적으로 반영하려고 한 것은, '앎의 원천'과 '앎의 정당화'에 해당하는 D24의 인식론적 신념 성향이 세련된 신념과 소박한 신념 사이에 비교적 균형을 이룬 점에 기인한 것으로 해석할 수 있다. 이는 세련된 신념 집단에 해당되는 D15가 '앎의 원천', '앎의 정당화'에서 압도적으로 높은 인식론적 신념 점수를 획득했음에도 불구하고, 정작 주어진 학습 자료의 권위뿐 아니라 동료 학습자의 피드백이 갖는 권위에 대해서도 스스로의 표상과 동등한 수준에서 인식하지 않아 확증편향의 태도를 보였던 것과 대조적이다.

다만 정보량 제약을 처리하는 것을 포함하여 학습 결과물을 정련하는 것에 '다시 쓰기'와 같은 적극적인 반응이 발견되었음에도 불구하고 그 수행의 수준을 측정하는 변인의 점수가 최고점을 획득하지 못한 것은, 그러한 반응이 이전 표상과의 공통점과 차이점에 대한 체계적인 분석을 토대로 이루어진 것이 아니라는 데 있다. D24는 글쓰기 워크숍을 통해 동료 학습자로부터 받은 외적 피드백을 반영하는 것 외에 자신이 타인의 글을 읽으면서 스스로 깨달은 내적 피드백의 역할에 주목하기도 하였다. 하지만 주어진 과제 특수적 맥락의 제약 안에서 이들을 기존의 표상과 인지적, 사회적, 언어적으로 통합하는 것이 결코 쉽지 않다는 점을 이유로 들어, 작성 중이던 텍스트(text written so far)를 모두 무시한 채 완전히 새로 다시 시작하는 절차를 거쳤다. 이는 작성 중인 텍스트를 완전히 배제하는 행위가 통일성 있는 새로운 표상의 구축을 통해 일종의 생산적 효과를 가질 수 있음을 함의하는 것이기도 하다(김혜연, 2014). 하지만 위 성찰일지 기록을 염두에 둘 때 그러한 과정이 촉발된 일차적인 원인이 기존 표상과 새로운 표상 사이의 복잡다단한 의미 협상을 피하기 위한 의도에서 비롯되었음을 고려한다면, 내용 지식의 응집적 표상을 지향하는 학습 목적 글쓰기 상황에서 그러한 수행을 반드시 우수한 수행의 양태로 볼 수 있는가에 대해서는 논란의 여지가 남는다.

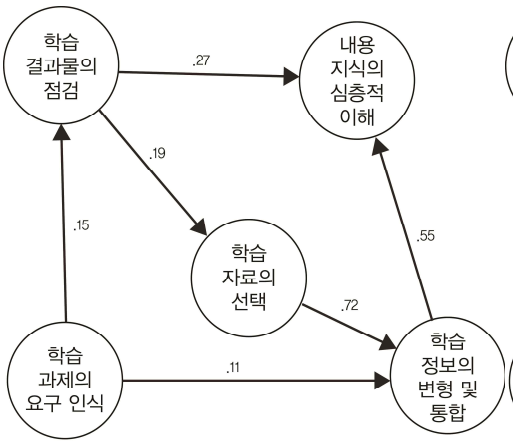
이상의 논의를 정리하면, "불일치" 집단에 해당하는 D15와 D24는 학습 결과물을 점검하고 조정하는 국면에서도 텍스트 참고형에 가까운 수행을 보이고 있었다. 이는 특히 하위 구인별로 학습 목적 글쓰기 수행에 상이한 영향을 미치는 인식론적 신념 성향에 따라 부분적인 차이를 보였다. 세련된 신념 집단에 해당했던 D15는 고쳐쓰기를 거듭함에 따라 필자의 사전지식에 기원한 정보의 비중이 점차 늘어나고 있었다. 이는 D15가 비교적 높은 수준은 사전지식과 텍스트 구조, 논증적 스키마에 대한 인식을 갖추고 있었다는 점에

기인한 것이기도 하다. 반면 소박한 신념 집단에 해당했던 D24는 동료 학습자(외적/내적 피드백), 학습 자료 등으로부터 기원하는 새로운 표상에 대해 개방적인 반응을 보이고 있어, 학습 자료를 교체하거나 '다시 쓰기' 전략을 적용하는 것을 포함하여 높은 인지적 수고로움을 감수하겠다는 적극적인 의사를 표출하고 있었다. 물론 두 사람 모두 텍스트 참고형의 수행을 보여 성찰일지 기록에 나타난 반응만으로 학습 결과물의 실제 구현을 설명하는 것에는 제약이 존재한다는 점을 염두에 둘 필요가 있다.

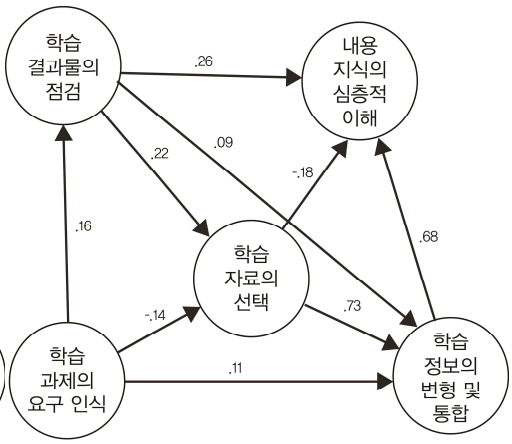
이와 관련하여 한 가지 더 눈길을 끌었던 것은, "불일치" 집단에 해당하는 참여자들이 표준화 검사 도구를 활용해 측정한 인식론적 신념의 성향에 관계없이 수행 국면에서 모두 미결정된 인식론적 신념을 보였다는 점이다. 세련된 신념 집단에 해당하는 D15가 오히려 확증편향의 절대주의적 성향을 보인 점이나, 소박한 신념 집단에 해당하는 D24가 비교적 고정된 범주의 지식과 전문가(교사)의 권위를 필요로 했다는 점은 이를 뒷받침한다. 문식 활동의 특수성이 부각되는 중등 학습자의 학습 목적 글쓰기 수행에서 실제와 괴리되는 인식론적 신념의 문제를 어떻게 처리할 것인가에 대해 더 고민이 필요해 보인다.

(3) "평균·미흡" 유형의 경로 및 참여자 사례

마지막으로 Ⅳ장에서 검증한 학습 목적 글쓰기 예측모형을 적용하였을 때 "평균·미흡" 집단의 경로는 [그림 Ⅴ-5]와 같이 산출되었다. [그림 Ⅴ-6]은 최초의 연구 모형([그림 Ⅱ-3])으로부터 탐색적으로 산출한 최적 경로를 도식화한 것이다.



[그림 Ⅴ-5] "평균·미흡" 유형의 예측모형



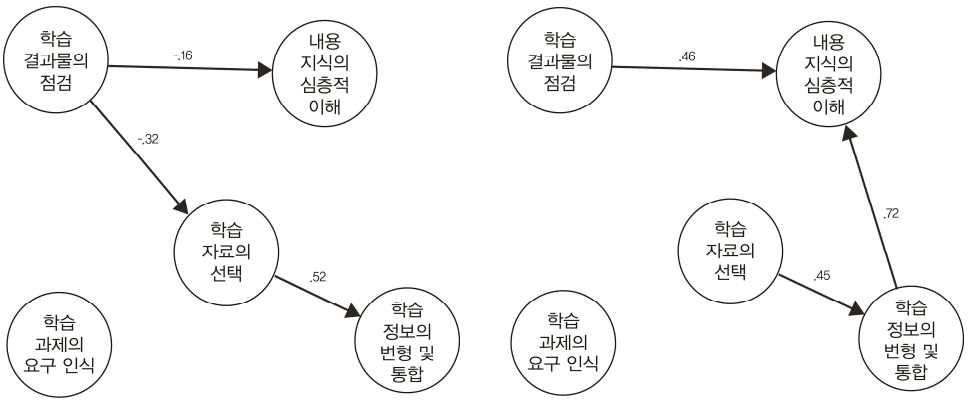
[그림 Ⅴ-6] "평균·미흡" 유형의 최적 경로

앞서 “우수”와 “불일치” 집단을 별개의 군집으로 나누어 분석한 것과 달리 “평균”과 “미흡” 집단을 하나의 군집으로 묶어 경로를 함께 분석한 것은, 일차적으로 두 집단에 대해 개별적으로 경로를 분석하였을 때의 표본의 크기가 200에 미치지 못할 뿐 아니라 그 교육적 의미를 나누어 해석하는 것이 그다지 유의미하지 않았기 때문이다. 두 집단을 하나의 군집으로 묶어 경로를 함께 분석하였을 때의 예측모형([그림 Ⅴ-5])은 앞서 검증한 예측모형([그림 Ⅳ-2])에서와 유사한 경로 형태를 공유하면서도 그 효과의 크기에 대해서는 뚜렷한 차이를 보인다는 점에서 군집 유형별 차이를 비교하는 데 용이하다. “평균·미흡” 집단의 예측모형은 모형 적합도(TLI, CFI, RMSEA) 또한 양호했다.

“평균·미흡” 집단에 속한 참여자의 수행에서는 ‘학습 자료의 선택→학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해’로 이어지는 가시적 문식 행위의 경로에서만 비교적 높은 수치의 표준화 경로계수를 보이고 있을 뿐 이외의 경로에서 모두 .3 미만의 낮은 표준화 경로계수를 보이고 있어, 그 교육적 의미를 도출하는 것이 쉽지 않아 보인다. 게다가 최적 경로에 해당하는 [그림 Ⅴ-6]의 경우, 낮은 표준화 경로계수의 수치와 더불어 통계적으로 유의한 경로 또한 연구 모형에 가까운 수준으로 가장 많이 출현하고 있어 예측모형으로서의 경제성이 떨어진다. 이는 “평균·미흡” 집단에 속한 참여자가 앞서 살펴본 나머지 두 집단에 비해 덜 균질적이며, 사전지식과 인식론적 신념의 영향 또한 복합적으로 반영되어 있다는 점에 기인한 것으로 해석할 수 있다.[77]

다만 대표성을 갖춘 특정한 사례를 질적으로 분석할 때에는 “미흡” 집단의 참여자를 선정함으로써 앞서 살펴본 “우수”, “불일치” 집단의 사례와의 차이를 보다 명료하게 파악하고자 한다. 참여자 C118(남학생)은 군집 4 유형의 “미흡” 집단에서 대표성을 보이는

77) Ⅳ장에서 검증한 학습 목적 글쓰기 예측모형을 “평균” 집단(좌)과 “미흡” 집단(우)에 각각 적용하였을 때의 경로는 다음과 같이 상이하게 나타났다. 표본의 크기가 상대적으로 더 큰 “평균” 집단의 모형 적합도가 보다 양호하였으나, 두 집단 모두 수용치에 부합하는 수준은 아니었다.



필자의 사례이다. 그는 자료 통합 활동에서 2.04점(5점 만점), 내용 지식의 심층적 이해에서 6.07점(10점 만점)의 낮은 점수를 획득하였다. 필자 요인별로는 사전지식 검사에서 8점(10점 만점)을 획득하여 상위 집단에 분류되었으며, 인식론적 신념 검사에서도 247점(48~288점 범위 내)을 받아 세련된 신념 집단으로 분류되었다. C118의 내용 지식의 심층적 이해, 자료 통합 활동, 필자 요인별 주요 항목에서 획득한 점수는 〈표 Ⅴ-7〉과 같다.

〈표 Ⅴ-7〉 "미흡" 유형의 사례 C118의 항목별 점수

대분류	중분류(잠재변인)	소분류(측정변인)	점수	범위
내용 지식의 심층적 이해	내용 지식의 심층적 이해	수사적 상황 인식	3.67	1~5점
		자료 이해 및 내용 선정	2.67	
		글의 구조	3	
		어휘/문체	3.33	
		규범	2.67	
		글쓰기 총점	6.07	1~10점
자료 통합 활동	학습 과제의 요구 인식	최초 과제 인식	2	1~5점
		독자 인식	1	
	학습 자료의 선택	출처와 내용 식별	3	
		상호텍스트적 관련	2	
		응집적 표상 구축	3	
	학습 정보의 변형 및 통합	대안적 관점의 통합	3	
		논증 요소의 배열	3	
	학습 결과물의 점검	새로운 표상에 대한 반응	1	
		정보량 제약의 처리	1	
필자 요인	사전지식	사전지식 검사	8	0~10점
	인식론적 신념	지식의 확실성	41	8~48점
		지식의 구조	41	
		앎의 원천	44	
		앎의 정당화	47	
		학습의 능력	27	
		학습의 과정	47	
		총점	247	48~288점

가. 학습 자료의 선택, 학습 정보의 변형 및 통합

C118이 생산한 최종적인 학습 결과물(작문 텍스트)은 다음과 같다.[78]

최근 우리는 TV와 같은 매체에서 다문화에 대한 이야기를 많이 들을 수 있다. 또한 다문화는 우리나라만의 현상이 아닌 전 세계적인 현상이라는 것도 알 수 있다. 다문화라는 것은 본질적으로 기존의 문화와는 이질적인 배경을 가진 사람들의 비율이 증가하는 인구학적 변화에 의해 나타나는 현상이다. 이런 점에서 한국 사회도 다문화 사회로 들어가는 중이라고 할 수 있고 다문화 사회에 맞게 다양한 문화를 이해하는 것이 매우 중요하다. 이런 점에서 다양한 문화를 이해하는 데 있어 꼭 필요한 중요한 태도들이 있고 이런 태도를 가지는 것이 중요하다.

다양한 문화를 이해하는 데 있어서 어떤 태도를 가져야 하는지 생각해 보면 가장 많은 사람들이 알고 있는 문화 상대주의를 떠올릴 것이다. 문화 상대주의는 서로 다른 문화의 다양성을 인정하고 각 문화를 이해하려면 그 문화권의 환경적, 역사적, 사회적인 상황을 이해하고 있어야 한다는 견해이고 다문화 사회에서 다양한 문화를 이해하는 데 있어 필요한 기본적인 태도라고 여겨진다. 그렇기에 최근 다문화 사회에 들어가는 현대 사회에서 문화 상대주의적인 태도를 가지는 것은 기존의 문화와는 이질적인 문화를 이해하는 데 꼭 필요한 태도라고 할 수 있다. 물론 극단적인 문화 상대주의적인 태도를 가지는 것은 주의해야 하는 점이다. 예를 들자면 식인이나 아프리카의 할례와 같은 인륜적으로 문제가 있는 문화에도 우리와는 다른 환경, 문화를 가지고 있으니 인정해야 한다는 것이 문화 상대주의적인 태도라는 것이 아니라는 것이다. 이런 극단적인 상황이 아니라면 다양한 문화에 대해서 각자가 처한 환경과 문화가 다르다는 것을 이해하는 문화 상대주의적인 태도는 다문화를 이해하는 것에 있어 필요한 태도이다.

이런 문화 상대주의를 가장 잘 나타내는 말들이 있다. 바로 18세기 프랑스의 대표적인 계몽 사상가인 볼테르가 사용한 말인 톨레랑스와 공자와 제자의 대화가 담긴 논어의 화이부동이다. 톨레랑스와 화이부동은 차이를 긍정하는 논리이고 자신의 독단이나 보편타당함을 일방적으로 내세우지 않고 다름과 차이를 인정하며 함께 어울리자는 뜻을 담고 있다. 여기서 배울 수 있는 것은 서로 다름을 이해하는 것에 있어서 가장 중요한 점은 서로 다른 점을 이해하고자 하는 것이 매우 중요하다는 것이다. 앞에서도 언급했듯이 다문화 사회는 기존 사회와는 이질적인 문화를 가진 사람들의 비중이 늘어나는 것이다. 이렇게 다양한 문화를 이해하는 것에 있어서 가장 중요한 태도는 바로 서로 다름을 이해하는 문화 상대주의적인 태도라는 생각이 든다.

---

78) C118의 학습 결과물은 단어 수준(맞춤법), 문장 수준(주술 호응, 문장 연결, 문법적 정확성)의 언어 규범 측면에서 2.67점(5점 만점)의 비교적 낮은 점수를 받았다. C118의 학습 결과물을 인용할 때에는, 단어 수준의 맞춤법과 띄어쓰기가 명시적으로 잘못 표기된 부분에 한해 연구자가 부분적으로 교정하여 제시하였다.

“학습 자료의 선택”의 측면에서 C118은 인식론적 신념 성향을 기준으로 동일한 집단(세련된 신념)에 속해 있는 “불일치” 집단의 사례(D15)와 유사한 수행을 보이고 있었다. 그의 학습 결과물에서 무엇보다 두드러진 특징 가운데 한 가지는 필자로서의 목소리와 교과서 저자의 목소리가 구분되지 않으며, 자료의 출처 정보를 명시적으로 표시하지 않아 필자의 사전지식에 기원한 정보와 학습 자료에 기원한 정보가 구별되지 않는다는 점이다. 이는 D15와 마찬가지로 C118 또한 ‘앎의 원천’(44점)과 ‘앎의 정당화’(47점)에서 최대치에 가까운 인식론적 신념 점수를 획득하고 있었다는 점을 통해 뒷받침될 수 있다.

“미흡” 집단에 속한 참여자의 경우 초고가 그대로 최종고로 이어지는 경우가 많아 초고 작성 전후에 작성하였던 성찰일지 ①, ②의 기록을 살펴보는 것이 상대적으로 중요했다. 이에 따르면 C118은 성찰일지 기록 ①에서 다문화 사회가 도래하였다는 가치중립적인 내용을 다룬 2차 자료(교과서 본문) 하나만을 염두에 두고 있을 뿐 학습 자료를 매개로 한 내용 차원의 표상이 거의 발견되지 않았으며, 이를 바탕으로 실제 초고를 작성할 때에는 동질성이 부각되는 보완적 관계의 학습 자료들을 추가로 선택하여 활용하고 있었다. 다음은 초고를 작성한 뒤 C118이 기술한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 ②-4] 이상의 내용을 바탕으로 글쓰기 과정에 대한 소감을 자유롭게 적어 보시오.
내가 글을 쓰는 방식은 크게 어떻다고 정의하기는 아직도 힘들 것 같다. 하지만 그래도 이번에 글을 쓰면서 느낀 점은 내가 글을 쓸 때 예시를 사용하는 것을 선호한다는 것을 알게 되었다. 또한 내가 글을 쓰는 목적을 강조하는 데 많은 신경을 쓴다는 것을 알았다.

위 성찰일지 기록에서 C118은 초고 작성 후 자신의 문식 수행이 “글을 쓰는 목적을 강조”하고 “예시를 사용하는 것을 선호한다”는 두 가지 특징을 갖는 것으로 기술하였다. “글을 쓰는 목적을 강조”하는 데 인지적 주의를 많이 기울인다는 것은, 다문화 사회가 도달하였다는 가치중립적인 정보를 다룬 2차 자료(교과서 본문)를 활용하는 것을 포함하여 동질성이 부각된 보완적 관계의 자료들을 선택하고 통합하려는 성향을 보였다는 점으로 연결된다. 교과서 본문에 제시된 ‘문화 상대주의’라는 용어를 반복적으로 사용하고, 이와 유사한 개념을 내포하는 ‘톨레랑스’, ‘화이부동’ 등의 개념어를 추출하여 이를 정당화한 것은 글쓰기 목적을 강조하고자 한 것과 관련이 깊다.

반면 “예시를 사용하는 것을 선호하다”는 것은, 담화 행위를 통해 필자의 수사적 관점으로부터 기존 자료의 정보를 적절히 변형하고 통합하여 새로운 지식을 산출하기 어려울

때 손쉽게 적용할 수 있는 일종의 전략으로 볼 수 있다. C118의 경우에는 학습 자료로부터 촉발되는 내용 차원의 표상이 두드러지지 않았기 때문에(성찰일지 ①) 그의 학습 결과물에서 예시를 사용하는 것은 대체로 학습 자료의 정보를 인용, 재진술하거나 필자의 사전 지식으로부터 기원한 정보와 변별되지 않은 상태에서 학습 자료에 일방적으로 의존하여 글쓰기 분량을 채우는 형태로 이루어졌다. 그러한 방식은 인식론적 신념 성향을 기준으로 C118과 동일한 집단(세련된 신념)에 포함되어 있던 "불일치" 집단의 사례(D15)와 차이가 두드러진 지점으로서, 이 경우 문식 활동이 설혹 텍스트 통합형의 형태로 이루어진다 하더라도 그 결과는 학습의 측면에서 결코 우수한 수행으로 받아들여지기 어렵다. [그림 Ⅴ-5]와 [그림 Ⅴ-6]에서 각각 '학습 자료의 선택→학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해'로 이어지는 경로만 뚜렷하게 높은 수치의 표준화 경로계수로 연결된 반면, 이외의 경로에서 모두 미미한 수준의 값을 보인 것은 바로 이 때문이다.

이에 따라 "학습 정보의 변형 및 통합"의 측면에서 C118의 학습 결과물은 '문화 상대주의'라는 특정한 관점을 중심으로 확증편향에 가까운 수행을 보이는 형태로 구현되었다. 예컨대 "극단적인 문화 상대주의적인 태도를 가지는 것은 주의해야 하는 점이다."라는 문장을 통해 대안적 관점의 존재에 대한 인식을 내포하고 있기는 하나, 이에 대한 구체적인 천착이나 반박, 한정, 조정 등이 적절히 이루어지지 않아 반론을 묵살하는 수준에 머무른다. 문단 구분이 비교적 명료하고 구체적인 근거도 활용하였지만, 전반적으로 문장이 길고 어색한 데다 맞춤법이나 띄어쓰기와 같은 언어 규범이 잘못된 부분도 많아 가독성이 떨어진다는 평가를 받았다.

이상의 논의를 정리하면, "미흡" 집단에 해당하는 C118의 학습 결과물은 필자로서의 수사적 관점이나 학습 자료에 대한 인지적 반응으로부터 충실하게 산출되었다는 인상을 주지 못한 것으로 볼 수 있었다. '앎의 원천'과 '앎의 정당화'에 대한 인식론적 신념 점수가 세련된 신념에 치우쳐 있어 "불일치" 집단의 사례(D15)에서와 유사한 문제점을 내포하면서도 학습 자료를 매개로 한 내용 차원의 접근이 거의 이루어지지 못해 2차 자료(교과서 본문)에서 강조하는 '문화 상대주의'라는 특정 관점만을 정당화하려는 확증편향의 모습도 발견되었다. 이하에서는 C118이 작성한 성찰일지 기록을 분석함으로써 필자 요인으로부터 가시적인 학습 결과물로 매개되는 사고 표상이 어떻게 이루어졌는지 더 살펴보고자 한다.

나. 학습 과제의 요구 인식

"미흡" 집단에 해당하는 C118은 전체적으로 미흡한 수행을 보이고 있으나, 비가시적 사고 표상을 뒷받침하는 두 변인 "학습 과제의 요구 인식"과 "학습 결과물의 점검" 측면

에서 특히 더 낮은 수행 수준을 보이고 있었다. 최초 과제 인식 국면에서부터 학습 자료로부터 촉발되는 인지적 반응에 대한 고민이 거의 반영되지 못한 채 단편적인 장르 지식에 의존하여 과제 표상을 생성하고 있었으며, 독자 인식 또한 거의 부각되지 않거나 실재 독자 수준에 머물렀다.

다음은 C118이 최초 과제 인식 단계(1차시)에서 작성한 성찰일지 기록의 일부이다.

[성찰일지 ①-2] 이 글을 쓰면서 어떤 점을 해결해야 할지 자유롭게 적어 보시오.
① 글의 도입을 어떻게 해야 하는지 고민이다. - 제시문 (가)를 선택한 이유가 이 제시문을 읽고 다양한 문화를 이해하는 태도에 대해 나의 의견을 쓰는 글에 대해 관심이 들었기 때문에 제시문 (가)를 이용해서 자연스러운 글의 도입을 노려야겠다. ② 평소에 많이 생각해두지 않았던 것이 주제라서 모르는 점이 많다.

위 성찰일지 기록에서 C118이 제시한 두 개의 과제 표상은 앞서 살펴본 "우수" 집단과 "불일치" 집단의 사례에 비해 훨씬 덜 구체적이다. ②는 평소 익숙하지 않은 주제이기 때문에 사전지식 측면에서 어려움이 있을 수 있음을 지적한 것인데, 정작 C118이 사전지식 검사에서 상위 집단에 해당하는 비교적 높은 점수를 획득하였음을 고려할 때 ②는 충분한 고민을 거쳐 산출된 과제 표상이라기보다 막연하게 느끼는 학습 목적 글쓰기 수행의 두려움을 단편적으로 제시한 것으로 보는 편이 더 적합해 보인다. 결국 C118이 본격적인 글쓰기를 수행하기 전에 세운 표상은 ① 하나인 셈인데, 이 또한 학습 자료를 매개로 촉발되거나 내용 지식의 학습을 뒷받침하는 표상으로서가 아니라 문식 활동을 구체적으로 시작해야 하는 초보 단계에서 부분적으로만 도움이 되는 표상이라는 점에서 바람직한 과제 인식으로 보기 어렵다.

C118은 성찰일지 기록 전반에 걸쳐 자신의 미흡한 수행이 글쓰기 경험의 부족으로부터 비롯된 것임을 지적하고 있으며, '의견 제시형 에세이' 장르에 대한 스스로의 주관적 인상으로부터 문제점을 해결하고자 하였다. 다음은 C118이 작성한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 ①-4] 이상의 내용을 바탕으로 자신의 글쓰기 계획에 대해 자유롭게 적어 보시오.
일단 내가 글쓰기 활동을 많이 해보지 않아서 내가 어떻게 글을 써야 하는지도 아직 해보지 않아서 잘 모르겠다. 그렇지만 조금 생각해보면 아마도 <u>이렇게 의견을 쓰는 글에서는 내가 그렇게 생각하는 이유를 몇 개 들어가면서 글을 쓸 것 같다</u>.

위 성찰일지 기록에서 C118은 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제나 학습 자료에 대한 고민이 수반되지 않은 상태에서 의견 제시형 에세이가 '명제와 근거의 이원적 상호작용'으로 이루어진 논증 구조에 기반하고 있음에 주목함으로써 글쓰기 계획을 구체화하고 있었다. 하지만 대표적인 다문서 기반 학습 모형으로서 루엣과 브릿(Rouet & Britt, 2011)의 MD-TRACE 모형을 염두에 둘 때, 그러한 과제 인식은 복수의 자료에 대한 인지적 반응을 전제로 성립하는 '상호텍스트 모형'과 '정신 모형'이 일절 배제된 채 '과제 모형'에만 부분적으로 주목한 제한적 표상의 형태라는 점에서 담화 행위에 기반한 학습의 요건을 두루 충족하기에 부족함이 많다. 인식론적 신념 성향을 기준으로 C118과 동일한 집단(세련된 신념)에 포함되는 "불일치" 집단의 사례(D15)와 마찬가지로 학습 자료로부터 기원한 정보와 필자의 사전지식으로부터 기원한 정보가 구별되지 않으며, 선택된 자료의 통합 또한 텍스트 참고형의 낮은 수준에 머무른다는 점 또한 낮은 수준의 과제 인식으로부터 비롯된 것으로 볼 수 있다.

한편 독자 인식의 측면에서 C118은 글쓰기 프로젝트 활동에 참여하며 고쳐쓰기를 거듭하는 과정에서 다소의 혼란을 보이기도 하였으나, 예상 독자에 대한 인식이 대체로 거의 드러나지 않거나 '실재 독자'의 수준에 머무르고 있었다. 다음은 C118로 하여금 글쓰기 프로젝트 활동의 마지막 차시(6차시)에 자신의 수행을 종합적으로 되돌아보도록 한 문항에 답변하도록 한 성찰일지 기록의 일부이다.

[성찰일지 6-3] 초고, 수정고, 최종고로 글쓰기를 세 차례 수행하면서 자신이 상정한 독자는 누구였으며, 그렇게 생각한 이유가 무엇인지 자유롭게 적어 보시오.
① 초고: 글을 쓸 때 기본적으로 어떤 사람이 읽어도 잘 이해할 수 있게 쓰는 것이 중요하다고 생각했고, 딱히 누구를 생각해서 쓰지는 않았다. ② 수정고: 워크숍을 통해 같이 수업을 듣는 친구들이 이 글을 읽는다는 것을 알고 고등학생이 읽어도 이해할 수 있는 그런 내용으로 글을 쓰려고 했다. ③ 최종고: 없다. 고등학생을 대상으로 글을 썼는데 글에 조금 이상한 부분이 많아서 다시 그냥 예상 독자를 생각하지 않고 글을 써야겠다는 생각을 했다.

위 성찰일지 기록에서 C118은 수정고를 작성할 때 '같이 수업을 듣는 친구들'(실재 독자)을 예상 독자의 상으로 고려하기도 하였으나, 최종고를 작성할 때에는 그러한 예상 독자의 표상이 도리어 학습 목적 글쓰기 수행에 방해가 되었음을 이유로 들어 예상 독자의 상을 지정하지 않는 후퇴의 모습을 보이고 있다. 이는 두 가지로 해석될 수 있다. 먼저 C118의 수행에서는 초고가 최종고까지 거의 그대로 이어지고 있기 때문에 그가 수정고에서 예상 독자를 고려하였다는 것이 학습 결과물로는 실제로 두드러지게 구현되지 않

았을 가능성이 크다. 다른 해석으로는 C118이 비록 적확한 문식 수행을 통해 학습 결과물로 가시화하지는 못하였더라도 나름대로 기대하였던 학습 결과물의 상이 존재할 수 있는데, 이 또한 예상 독자의 상이 '실재 독자' 수준의 낮은 표상에 머무른다는 점에서 스스로에게 만족할 만한 수준이 아니었을 수 있다. 어느 경우이든 간에 내용 지식의 유의미한 학습을 위해 구체적인 문식 활동으로 구현될 수 있는 독자 인식의 방식으로 보기는 어렵다.

정리하면 "미흡" 집단에 해당하는 C118에게는 담화 행위에 기반한 학습이 복수의 학습 자료에 대한 인지적 반응으로부터 출발한다는 점을 주지시키고, 이를 포함해 인지적 수고로움이 수반되는 구체적인 사고 표상이 이루어져야 함을 안내할 필요가 있다. 단편적인 장르 지식이 갖는 기능적 속성을 넘어서 가시적인 문식 행위로 직접 연결될 수 있는 내용 차원의 과제 인식이 이루어져야 할 것이다.

다. 학습 결과물의 점검

"학습 결과물의 점검"의 측면에서 "미흡" 집단에 해당하는 C118의 수행은 성찰일지 기록에서 분석할 만한 거리가 그리 많지 않았다. 의견 제시형 에세이에 대한 단편적인 장르 지식에 기반하여 초고를 작성한 다음, 주제나 내용 차원의 수정을 염두에 두지 않은 채 표현 차원의 수정만을 부분적으로 거치는 데 머물렀기 때문이다. 다음은 1차 글쓰기 워크숍을 거친 뒤(3차시) 수정고 작성을 앞두고 C118이 기술한 성찰일지 기록의 일부이다(밑줄은 연구자 강조).

[성찰일지 3-4] 이상의 내용을 바탕으로 자신의 2차 글쓰기 계획에 대해 자유롭게 적어 보시오. (주제나 제시문에 대한 자신의 관점의 유지 및 변화, 제시문을 활용하는 글쓰기 방식의 변화 등)
일단 주제에 대한 면에서는 내 의견을 바꿀 생각이 아직은 없다. 그리고 제시문에 대해서도 아직은 수정할 부분은 없는 것 같다. 그보다도 더 심각한 문제는 문장에 있다고 보는데 <u>지적된 점들이 전부 전체적인 내용에 대한 것이 아닌 문장에 대한 지적이 있었던 것</u>처럼 이 부분을 잘 고려해서 글을 써야겠다는 생각이 들었다.

위 성찰일지 기록에서 동료 학습자의 지적이 모두 '내용'이 아닌 '표현'(문장) 차원에 머물러 있었다고 쓴 C118의 기술에 대해서는 비판적으로 접근할 필요가 있다. 1차 글쓰기 워크숍에 참여했던 동일한 동료 학습자들이 다른 참여자의 글에 대해서는 '내용'에 대한 지적을 다수 포함시켰음에도 불구하고 C118의 글에 대해서만 "가독성이 떨어지고" "번역투의 문장"을 보인다고만 지적했다는 점(워크숍 결과물 ❶)은, 실제로 학습 결과물

에 내용 차원의 문제가 특별히 없었다기보다는 C118이 여러 지적 가운데 표현 차원의 피드백만을 이해하고 워크숍 결과물에 기록했을 가능성이 높다고 판단되기 때문이다. 또는 다른 참여자와의 수준차가 현저히 벌어지는 C118의 학습 결과물에 대해 내용 차원의 수정을 요구하는 것이 동료 학습자에게 쉽지 않아, 동료 학습자들이 처음부터 표현 차원의 부분적인 수정만을 지적했을 가능성도 배제하기 어렵다. C118은 2차 글쓰기 워크숍을 거친 뒤 최종고 작성을 앞두고 기술한 성찰일지 기록(⑤-4)에서도 "다시 한 번 문장의 가독성에 대한 문제가 나왔듯이 이에 대한 문제를 해결하려 노력해야 한다. 그리고 글의 주제와 관련하여 글을 쓰는 연습을 해야겠다는 생각을 했다."와 같이 이전 국면에서와 유사한 문제의식(표현 차원의 수정, 글쓰기 경험의 부족)을 보였다.

내용 차원의 보완이 이루어지지 않은 채 초고가 최종고까지 거의 그대로 이어지는 형태로 수행이 이루어졌기 때문에 '글쓰기 분량'과 같은 상황 맥락의 제약은 C118에게 특별한 문제로 인지되지 않았다. 사전지식, 인식론적 신념 등 필자 요인의 영향을 논의하기에 앞서 학습 목적 글쓰기 수행을 위한 기초적인 장르 지식과 학습의 의미를 되새기도록 돕는 작업이 선행되어야 할 것이다.

2. 학습 목적 글쓰기 교육 설계를 위한 전제

1) 참여자 수행의 문제점 분석

이 절에서는 앞서 학습 목적 글쓰기 예측모형의 통계적 검증에 따른 설명적 순차 설계의 적용으로 이루어진 질적 내용분석 결과를 바탕으로 "우수", "불일치", "미흡" 집단의 참여자 수행에 나타난 문제점과 영향 요인을 각각 기술하고, 이를 해결하기 위한 교육 내용의 방향을 탐색함으로써 학습 목적 글쓰기 교육 설계의 함의를 도출하고자 한다.

참여자 수행의 문제점을 분석하고 그 원인을 탐색할 때에는 다음의 두 가지 축을 염두에 두고 이루어졌다. 첫째, 참여자 수행의 문제점을 분석하는 것은 "학습 과제의 요구 인식", "학습 자료의 선택, 학습 정보의 변형 및 통합", "학습 결과물의 점검" 등 세 개의 범주를 상정한 다음 각각의 범위 내에서 문제점을 포착하는 형태로 이루어졌다. 서로 다른 예측변인 "학습 자료의 선택"과 "학습 정보의 변형 및 통합"을 상이한 범주로 구분하지 않은 것은, 두 범주 가운데 배타적인 어느 한 범주로만 국한되기 어려운 지점이 존재하였기 때문이다. 이는 "학습 자료의 선택" 범주의 현상을 포착하는 것이, 쓰기와 무관하게 참여자가 무슨 자료를 어떻게 읽었는지 살피는 완전히 개방된 상태의 읽기 수행을 살

피는 것이 아니라 학습 정보의 변형 및 통합에 직접 반영된 '선택'의 문제를 염두에 두고 이루어졌다는 데 기인한다. 질적 내용분석을 통해 분석된 가시적인 문식 행위의 수행을 '읽기'와 '쓰기'의 분리된 절차로 세분하는 것은 이론적으로 의미가 있을지 모르나, 교수·학습 실천의 국면에서 교육 내용의 방향을 모색할 때에는 그러한 구분이 자칫 문식 활동의 역동성을 간과할 수 있다고 판단하였다.[79]

둘째, 참여자 수행에 나타난 문제점의 원인을 탐색할 때에는 크게 '인지적 처리 요인'의 범주와 '필자 요인'의 범주로 크게 나눈 다음 각각의 범위에서 참여자 수행의 문제점을 뒷받침하는 원인을 찾고자 하였다. 이는 이 연구를 처음 시작할 때의 문제의식이 '내용 지식의 학습을 포함한 작문 교수·학습 상황에서 필자는 자료 통합 활동을 어떻게 수행하며, 그 결과는 필자에 따라 어떻게 그리고 왜 상이하게 나타나는가?'라는 질문에 대한 답변을 구하고자 하는 데서 비롯되었다는 점에 기인한다. 그러한 문제의식은 (ㄱ) 교육적 처방을 통해 학습 목적 글쓰기 수행에 직접적인 처치가 가능한 인지적 처리 요인에 대한 관심사와 (ㄴ) 학습 목적 글쓰기 수행과 직접적인 관련은 없지만 그 차이를 간접적으로 설명하는 필자 요인(사전지식, 인식론적 신념)에 대한 관심사로 구체화될 수 있다. 앞서 Ⅱ장 1절에서 살펴본 "학습 목적 글쓰기 수행의 본질"의 세 하위 요소(복수의 자료 텍스트에 대한 인지적 반응, 논증적 스키마에 의한 정보의 재구성, 지식 확증을 위한 귀추적 사고의 순환)는 (ㄱ)과 관련된 인지적 처리 범주의 장르 지식을 대표하는 예이다.

이하에서 세부적으로 살펴볼 참여자 수행의 문제점은 대체로 귀추적 사고를 추동하는 두 가지 인지적 연쇄, 즉 필자 내부의 가정(hypothesis)과 필자 외부의 증거(data)가 서로 균형을 이루지 못했기 때문에 발생한 것으로 볼 수 있었다. 참여자에 따라 높은 수준의 사전지식과 '개인의 합리적 작업과 비판적 판단'(앎의 원천, 앎의 정당화)에 과도하게 치우친 인식론적 신념 성향을 보여 필자 외부의 증거가 갖는 중요성을 간과한 것은, 이를 뒷받침하는 대표적인 예이다. 반면 담화 행위의 사회적 속성에 대한 인식이 부재하거

79) 이 연구는 귀추적 사고의 관점에 기반하여 쓰기의 속성이 부각된 새로운 예측변인 "학습 정보의 변형 및 통합"을 설정하였는데, 이 지점에서 그것이 읽기의 속성이 부각된 기존의 예측변인 "학습 자료의 선택"과 변별되는 독자성을 지닐 수 있는지 재확인하는 작업이 필요해 보인다. 그러한 문제는 자칫 학습 목적 글쓰기 수행 자체를 구조방정식 모형의 예측변인으로 처리하는 것이 부적합하다는 근원적인 오해를 불러일으킬 우려가 존재하기 때문이다. 이 연구에서는 "학습 자료의 선택"을 뒷받침하는 세 개의 측정변인 가운데 쓰기에 가장 가까운 속성을 보이는 '응집적 표상의 구축'과 "학습 정보의 변형 및 통합"을 뒷받침하는 두 개의 측정변인 가운데 읽기와 중첩된 속성을 보이는 '대안적 관점의 통합'이 명료하게 구분되어 참여자 수행을 포착하였음을 통해 그러한 우려를 불식시키고자 한다. 즉 '응집적 표상의 구축'이 '다양한 학습 자료를 읽을 때 개인은 자신의 사전지식과 어떻게 상호작용하며 종합적인 의미 구성에 도달하는가?'에 주요한 관심사가 놓여 있었다면, '대안적 관점의 통합'은 '가시적인 쓰기 결과물에 ('사전지식'의 문제 대신) 상충되는 관점이 어떻게 반영되었는가?'에 주요한 관심사가 놓인 것으로 볼 수 있다.

나 '논증적 스키마'와 '인식론적 순환'을 포함하는 학습 목적 글쓰기의 귀추적 속성에 대한 이해가 부족한 것은 인지적 처리 범주의 장르 지식이 제대로 확립되지 않은 데서 비롯한 문제점으로 볼 수 있다. 학습 목적 글쓰기 수행의 세부 국면별로 참여자 수행에 나타난 문제점과 그 영향 요인을 구체적으로 살피면 다음과 같다.

(1) 학습 과제의 요구 인식

학습 과제의 요구 인식 측면에서 참여자 수행에 나타난 문제점을 살펴본 결과 "불일치" 집단을 대표하는 참여자의 수행에서는 사전지식과 인식론적 신념의 영향으로부터 야기되는 문제점이, "미흡" 집단을 대표하는 참여자의 수행에서는 장르 지식의 부재로 말미암아 야기되는 문제점이 주요하게 나타났다. 〈표 Ⅴ-8〉은 참여자 수행의 문제점과 그 영향 요인을 요약적으로 정리한 것이다.

〈표 Ⅴ-8〉 "학습 과제의 요구 인식" 측면에서 참여자 수행의 문제점 및 영향 요인

참여자 유형	문제점	영향 요인
불일치	[최초 과제 인식] ◦의견 제시형 에세이의 텍스트 구조, 논증적 스키마에 대한 인식을 바탕으로 학습 자료와 괴리된 쓰기 중심의 표상이 높은 비중을 차지함. ◦쓰기 중심의 과제 표상은 복수의 자료에 대한 인지적 반응으로부터 촉발되는 본격적인 문식 활동에 직면하였을 때 상이하게 구현됨.	[화제에 대한 사전지식] ◦높은 수준의 사전지식을 갖추고 있어 학습 자료의 선택을 매개로 한 일련의 읽기 행위를 반드시 거치지 않더라도 학습 결과물을 구성할 수 있는 밑바탕을 갖추고 있음. [인식론적 신념] ◦전문가 권위의 수용을 배격하여 앎의 과정이 개인의 합리적 작업과 비판적 판단으로부터 온전히 이루어지는 것으로 인식하거나, 미결정된 인식론적 신념 성향을 보임.
	[독자 인식] ◦목표 독자의 상이 구체적이지 않아 일반적인 보편 독자로 개방됨.	[장르 지식] ◦담화 행위의 사회적 속성과 학습 공동체의 담화 관습에 대한 이해가 부족함.
미흡	[최초 과제 인식] ◦단편적인 장르 지식에 의존하여 학습 과제의 요구를 인식하고 표상함.	[장르 지식] ◦학습 목적 글쓰기가 복수의 학습 자료에 대한 인지적 반응으로부터 출발한다는 점에 대한 인식이 부재함.
	[독자 인식] ◦예상 독자를 설정하지 않음.	[장르 지식] ◦담화 행위의 사회적 속성과 학습 공동체의 담화 관습에 대한 이해가 부족함.

“우수” 집단을 대표하는 참여자의 수행 가운데에도 학습 과제의 요구를 인식하는 것이 비록 가시적인 문식 행위의 수준을 그대로 설명하지 못하는 경우가 존재하지만, 대체로 최초 과제 인식과 독자 인식의 측면에서 높은 수준의 수행을 보여주고 있었다.

반면 “불일치” 집단을 대표하는 참여자의 경우에는 필자 요인의 영향을 받아 최초 과제 인식 단계에서부터 적절하지 못한 수행을 보이는 경우가 발견되었다. 이 집단을 대표하는 참여자 D15와 D24의 수행에서는 의견 제시형 에세이의 텍스트 구조, 특히 논증적 스키마에 대한 인식을 바탕으로 학습 자료와 괴리되는 쓰기 중심의 표상이 적지 않은 비중을 차지하고 있었다. 이는 이들이 높은 수준의 사전지식을 갖추고 있어 학습 자료의 선택을 매개로 한 일련의 읽기 행위를 반드시 거치지 않더라도 학습 결과물을 구성할 수 있는 밑바탕을 어느 정도 갖추고 있는 데다, 인식론적 신념의 측면에서도 전문가 권위의 수용을 배격하여 앎의 과정이 개인의 합리적 작업과 비판적 판단으로부터 온전히 이루어지는 것으로 인식하거나, 미결정된 수준의 신념 성향을 보인 데 기인한 것으로 볼 수 있다. 자신의 입장을 조건부로 주장하는 현실 지양적 태도나 어떤 입장의 선택이 맥락에 따라 달라질 수 있음을 인정하는 ‘공존적 반대’의 문제 해결적 태도를 보인 “우수” 집단의 참여자 사례에서와 달리 학습 자료에 제시된 각각의 입장에 대해 양비론적인 태도를 보인 것(D24)은, 그러한 문제점을 보여주는 단적인 예이다. 이는 학습 자료에 대한 고려가 부분적으로 포함되더라도 그 표상의 주요한 초점이 학습 자료의 부적절함이나 불충분함을 지적하는 데 있었기 때문에 결과적으로는 학습 자료를 매개로 한 인지적 반응의 범위를 도리어 제약한 것으로 해석할 수 있었다. “불일치” 집단의 참여자들이 세운 쓰기 중심의 표상은 이후의 국면에서 읽어야 할 학습 자료와 마주하는 상황으로 전환되었을 때, 최초에 세운 표상과는 상이한 방향으로 변화되었다.

“미흡” 집단을 대표하는 참여자의 경우에는 단편적인 장르 지식에 의존하여 학습 과제의 요구를 인식하고 표상하고 있었다. 이는 학습 목적 글쓰기가 복수의 학습 자료에 대한 인지적 반응으로부터 출발한다는 점에 대한 인식이 부재하였기 때문인 것으로 그 원인을 추정해 볼 수 있었다. 담화 행위에 기반한 학습이 지향하는 ‘심층적 이해’의 과정이 대안적 관점의 자료를 포함하여 기존 지식의 설명과 해석을 충분히 검토(고려, 분석, 평가)하고 필자의 사전지식 또는 추론과 유기적으로 통합하는 절차를 거쳐 이루어진다고 규정한 ‘상황 모형(situation model)’(Perfetti et al., 1999), ‘정신 모형(mental model)’(Rouet & Britt, 2011)의 선행 담론을 통해 짐작할 수 있듯, 학습 목적 글쓰기는 학습의 대상이 되는 내용 지식을 전달하는 기존의 학습 자료에 대한 충분한 검토가 반드시 수반되어야 한다. 따라서 그러한 검토가 배제된 상황에서 필자의 일방적인 가정에만 의존하여 학습을 수행하는 것은 심층적 이해에 도달하기 위한 적절한 수행으로 결코 인정받을 수 없다.

반면 독자 인식의 측면에서 “불일치” 집단과 “미흡” 집단의 참여자는 목표 독자의 상이 구체적이지 않아 일반적인 보편 독자로 개방되어 있거나, 아예 예상 독자를 설정하지 않기도 하였다. 이는 ‘글쓰기’라는 담화 행위가 갖는 사회적 속성에 대한 이해가 부족하고, 학습 공동체의 담화 관습에 대한 인식이 부재하기 때문인 것으로 그 원인을 지적할 수 있다. 학습 상황에서 활용될 수 있는 문자언어 의사소통 행위 가운데에는 질문 응답형 과제에 대한 단답, 메모하기, 요약하기 등 학습 목적 글쓰기의 전형적인 실현태로 규정되지 않는 다양한 방식이 존재하지만, 이들만으로 내용 지식의 심층적 이해에 도달하기 어렵다고 알려져 있는 것은 그러한 실현태의 수행에 ‘논증적 스키마’와 ‘인식론적 순환’의 귀추적 속성이 두드러지지 않아 담화 행위의 소통 맥락에 대한 충분한 고민을 수반하기 어렵다는 점에 기인한다. 특히 대칭적(contrasting), 대립적(contesting), 갈등적(conflicting) 관계와 같은 부적 상호텍스트성을 강조하였을 때 내용 지식의 유의미한 학습이 더 촉진되는 것으로 알려져 있음(박영민, 2003)을 염두에 둔다면, 일반적인 보편 독자를 대상으로 삼아 ‘새로운 태도의 형성’을 의도하는 것보다 논쟁의 대상이 되는 대안적 관점의 독자를 대상으로 삼아 ‘기존 태도의 변화’를 의도한 경우에 보다 우수한 담화 행위와 학습이 이루어질 것으로 기대할 수 있다. 따라서 중등 학습자에게 ‘글쓰기’라는 담화 행위에 내포된 사회적 속성과 소통 맥락에 대해 명료하게 인지하고, 학습 공동체의 담화 관습에 적합한 과제 표상과 문식 활동의 수행이 이루어지도록 교육 내용을 구성할 필요가 있다.

(2) 학습 자료의 선택, 학습 정보의 변형 및 통합

학습 자료의 선택, 학습 정보의 변형 및 통합 측면에서 참여자 수행에 나타난 문제점을 살펴본 결과 “우수” 집단과 “미흡” 집단의 참여자 수행에서는 장르 지식의 부재로 말미암아 야기되는 문제점이, “불일치” 집단의 참여자 수행에서는 장르 지식의 부재와 인식론적 신념의 영향으로부터 복합적으로 야기되는 문제점이 주요하게 나타나는 것으로 확인되었다. “불일치” 집단의 참여자에게만 인식론적 신념의 영향이 두드러지는 것은, “미흡” 집단의 참여자가 인식론적 신념에 아무런 문제가 없어서가 아니라 “미흡” 집단 참여자의 수행에서 필자 요인의 영향을 가시적으로 확인할 수 있을 정도의 수행 수준이 나타나지 못했기 때문으로 보는 편이 더 적합하다. 따라서 “우수” 집단을 대표하는 참여자의 수행에 나타난 문제점에 영향을 미치는 장르 지식은 “불일치”, “미흡” 집단을 대표하는 참여자의 수행에 나타난 문제점에 영향을 미치는 장르 지식보다 상대적으로 더 높은 수준을 요구하는 것으로 조심스럽게 추정해 볼 여지가 존재한다. 〈표 Ⅴ-9〉는 참여자 수행의 문제점과 그 영향 요인을 요약적으로 정리한 것이다.

〈표 Ⅴ-9〉 “학습 자료의 선택”과 “학습 정보의 변형 및 통합” 측면에서 참여자 수행의 문제점 및 영향 요인

참여자 유형	문제점	영향 요인
우수	◦자료 간 선조적 연결을 넘어서 서로 입장을 달리하는 핵심적인 쟁점을 중심으로 서로 다른 자료의 차이점을 교차적으로 살피는 데 도달하지 못함.	[장르 지식] ◦자료 텍스트 간 상호텍스트적 연결을 뒷받침하는 논증적 스키마에 대한 이해가 부족함.
	◦필자로서의 명료한 수사적 관점으로부터 서로 다른 자료의 정보를 재구성하는 데 도달하지 못함.	[장르 지식] ◦학습 자료로부터 기원한 외부 증거에 대한 이해가 필자의 가정과의 상호작용을 통해 수사적으로 이루어진다는 점에 대한 인식과 이를 뒷받침하는 조건적 지식이 부족함.
불일치	◦필자의 목소리와 자료 텍스트 저자의 목소리, 필자의 사전지식으로부터 기원한 정보와 학습 자료로부터 기원한 정보가 식별되지 않음. ◦선택한 학습 자료에 반응하여 표상을 생성하거나 복수의 자료를 서로 연결할 때 학습 자료에 대한 단편적인 언급에 머무름. ◦학습 자료에 대한 필자로서의 인지적 반응이 텍스트 맥락의 범위를 벗어남.	[장르 지식] ◦자신이 정립한 관점이 정당하다는 것을 논증하기 위해서는 정보의 출처를 분명히 밝힘으로써 독자로 하여금 그 타당성을 따져볼 수 있도록 도와야 한다는 점에 대한 인식이 부재함. ◦학습 자료에 대한 인지적 반응으로부터 촉발되는 담화 행위에 기반한 학습의 결과물이 텍스트 맥락 내에서 구체적인 정보에 대한 변형과 통합을 거쳐 실현된다는 점에 대한 인식이 부족함. [인식론적 신념] ◦전문가 권위의 수용을 배격하여 앎의 과정이 개인의 합리적 작업과 비판적 판단으로부터 온전히 이루어지는 것으로 인식하거나, 미결정된 인식론적 신념 성향을 보임.
미흡	◦학습 자료를 매개로 한 내용 차원의 접근이 거의 이루어지지 못한 채 2차 자료(해석 자료)에서 강조되는 특정 관점만을 정당화하려는 확증편향을 보임.	[장르 지식] ◦담화 행위에 기반한 학습이 다양한 관점과 층위의 자료들을 두루 고려하여 이루어진다는 점에 대한 인식이 부재함. ◦학습 이외의 상황에서 이루어지는 글쓰기와 변별되는 학습 목적 글쓰기 수행의 궁극적인 목적(내용 지식의 심층적 이해)에 대한 이해가 부족함.

“우수” 집단의 참여자 수행에서 발견된 문제점은 학습 목적 글쓰기 수행을 추동하는 인지적 운용 기제로서 귀추적 사고에 대한 이해와 인식이 최상위 수준에 미치지 못한 데서

말미암아 비롯된 것으로 규정할 수 있었다. 이 집단을 대표하는 참여자 A02의 수행에서는 예측변인 "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"을 뒷받침하는 다섯 개의 측정변인 가운데 '상호텍스트적 관련', '응집적 표상 구축'의 두 변인에서 최고점을 획득하지 못하고 있었다. A02가 논쟁의 여지가 있는 핵심적인 사안을 중심으로 서로 다른 자료의 차이점을 교차적으로 살피지 못한 채 선조적 연결에 머무른 것은, 자료 텍스트 간 상호텍스트적 연결을 뒷받침하는 논증적 속성에 대한 이해가 부족하였음을 함의하는 결과로 볼 수 있다. 또한 필자로서의 명료한 수사적 관점을 바탕으로 상이한 자료의 정보를 재구성하지 못한 것은, 학습 자료로부터 기원한 외부 증거(data)에 대한 이해가 필자의 가정(hypothesis)과의 상호작용을 통해 수사적으로 이루어진다는 점에 대한 인식과 이를 뒷받침하기 위해 구체적인 전략을 맥락에 맞게 어떻게 활용해야 하는가에 대한 조건적 지식이 부족했기 때문에 빚어진 결과로 분석할 수 있다. 인지적 처리 범주에 해당하는 장르 지식의 부족으로부터 말미암아 발생하는 이러한 문식 수행의 격차는 "우수" 집단에 동일하게 소속된 참여자 간에도 적지 않은 편차를 보이며 두드러지게 벌어졌는데, 이는 "우수" 집단의 문제적 수행에 영향을 미친 요인들에 주목하는 것이 중상위 수준과 최상위 수준의 학습을 식별하고 판정하는 데 중요한 기준으로 작용될 수 있음을 시사한다.

반면 "불일치" 집단의 참여자 수행에서 발견된 문제점은 장르 지식의 부족과 더불어 문식 활동의 기저에 있는 인식론적 신념 성향의 영향으로부터 주요하게 기인한 것으로 설명할 수 있었다. 이 집단을 대표하는 참여자 D15와 D24의 수행에서는 필자의 목소리와 자료 텍스트 저자의 목소리, 필자의 사전지식으로부터 기원한 정보와 학습 자료로부터 기원한 정보가 식별되지 않고 있었으며, 선택한 학습 자료에 반응하여 표상을 생성하거나 복수의 자료를 서로 연결할 때 학습 자료에 대한 단편적인 언급에서 더 나아가지 못하는 텍스트 참고형의 양상이 발견되고 있었다. 미결정된 인식론적 신념을 보인 D24의 수행에서는 학습 자료에 대한 필자로서의 인지적 반응이 텍스트 맥락의 범위를 벗어나 개인의 주관적 견해로 초점이 옮겨 간 경우도 존재하였다. 이러한 결과들은 근본적으로 '앎의 원천', '앎의 정당화'를 측정하는 인식론적 신념의 점수가 최대치에 근접하는 높은 수준으로 나타나거나(D15), 세련된 신념과 소박한 신념 사이의 미결정된 상태에 해당하여(D24) 학습 자료를 매개로 하는 담화 행위로부터 내용 지식의 심층적 이해에 도달하는 것에 부합하는 적절한 수행을 추동하지 못하였기 때문인 것으로 그 원인을 지적할 수 있다. 여기에 자신이 정립한 관점이 정당하다는 것을 논증하기 위해 정보의 출처를 분명히 밝힘으로써 독자로 하여금 그 타당성을 따져볼 수 있도록 도와야 한다는 인식이 부재하거나, 학습 자료에 대한 인지적 반응으로부터 촉발되는 담화 행위에 기반한 학습의 결과물이 텍스트 맥락 내에서 구체적인 정보에 대한 변형(반박, 한정, 조정)과 통합(자료

내 통합, 자료 간 통합, 필자-자료 간 통합)을 거쳐 실현되어야 한다는 점에 대한 이해와 가시적인 문식 수행에서 이를 뒷받침하기 위한 조건적 지식이 부족한 것 또한 인식론적 신념 성향에 따른 문제적 수행을 심화시킨 것으로 볼 수 있다.

마지막으로 "미흡" 집단의 참여자 수행에서 발견된 문제점은 학습 목적 글쓰기 수행을 위해 전제되어야 하는 기초적인 장르 지식을 갖추지 못한 데서 연유한 것으로 볼 수 있었다. 이 집단을 대표하는 C118의 수행에서는 학습 자료를 매개로 한 내용 차원의 접근이 거의 이루어지지 못한 채 2차 자료(교과서 본문)에서 강조하는 특정 관점만을 정당화하려는 확증편향의 경향을 보이고 있었다. 이는 1차 자료와 2차 자료의 변별되는 특성에 대한 이해를 바탕으로 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 관한 여타의 설명 또는 해석과 구분하여 스스로의 관점을 명료하게 드러내고 이를 효과적으로 정당화하기 위한 수사적 의도로부터 자료 텍스트를 선택해야 하는 학습 목적 글쓰기 수행의 본질을 제대로 이해하지 못하였기 때문으로 볼 수 있다. 선행 연구에서 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자가 일반적으로 2차 자료에 명시적인 목소리로 서술된 설명이나 해석을 염두에 두면서도 가시적인 학습 결과물을 구성할 때에는 대체로 1차 자료에 포함된 구체적인 근거들을 선택하고 활용하는 것으로 나타난 점은, "미흡" 집단의 수행에서 간과하고 있는 지점을 여실히 보여준다. 선행 연구에서는 개인이 자신의 사전지식 수준을 낮거나 부정확하다고 판단함으로써 효능감이 떨어질 때, 또는 1차 자료를 능동적으로 해석하거나 필자로서의 관점을 형성하고 자료를 적극적으로 변형하려는 의지가 부재한 경우 2차 자료에 대한 과도한 의존을 보이는 것으로 분석한 바 있다(Perfetti et al., 1995). 2차 자료에만 의존하여 담화 행위에 기반한 학습을 수행하는 것은, 구체적인 정보에 대한 해석이 이미 완결된 2차 자료의 관점을 개인이 일방적으로 수용하고 되풀이하도록 만들 뿐 아니라 일정 수준 이상의 의식적인 주의를 기울이지 않도록 유도함으로써 내용 지식의 심층적 이해에 도달하는 것을 가로막는다.

(3) 학습 결과물의 점검

학습 결과물의 점검 측면에서 참여자 수행에 나타난 문제점을 살펴본 결과, 앞에서와 마찬가지로 "우수" 집단과 "미흡" 집단의 참여자 수행에서는 대체로 장르 지식의 부재로 말미암아 야기되는 문제점이, "불일치" 집단의 참여자 수행에서는 장르 지식의 부재와 인식론적 신념의 영향으로부터 복합적으로 야기되는 문제점이 주요하게 나타나는 것으로 확인되었다. "미흡" 집단의 사례에서 초고가 거의 그대로 최종고로 이어지는 경우가 많아 '정보량 제약의 처리'를 비롯한 학습 결과물의 정련 과정을 살펴보는 것이 적합

하지 않았음을 통해 짐작할 수 있듯, “미흡” 집단에서 필자 요인이 두드러지지 않은 것은 그 영향을 확인할 수 있는 수준의 표상 자체가 생성되지 못했기 때문인 것으로 볼 수 있다. 〈표 Ⅴ-10〉은 참여자 수행의 문제점과 그 영향 요인을 요약적으로 정리한 것이다.

〈표 Ⅴ-10〉 “학습 결과물의 점검” 측면에서 참여자 수행의 문제점 및 영향 요인

참여자 유형	문제점	영향 요인
우수	[정보량 제약의 처리] ◦지금까지 작성한 글을 바탕으로 기존의 표상과 새로운 표상 사이의 공통점과 차이점에 주목하는 형태로 텍스트 구조의 변화를 시도하는 것에 도달하지 못함.	[장르 지식] ◦담화 행위에 기반한 학습을 위해 필자 외부의 자료뿐 아니라 학습 결과물의 잠정태로서 자신이 기존에 세운 표상도 필자의 가정과 역동적으로 상호작용해야 하는 대상의 범위에 포함해야 한다는 인식론적 순환의 속성에 대한 이해가 부족함.
불일치	[새로운 표상에 대한 반응] ◦자신의 글에 대한 동료 학습자의 피드백에 대해 그 권위를 인정하지 않음. ◦담화 행위에 기반한 학습의 절차를 학습 공동체에서 상정하는 비교적 고정된 범주의 지식을 학습자의 입으로 암송하거나 재진술하는 것으로 인식함.	[인식론적 신념] ◦타인의 권위를 수용하는 것을 배타적으로 인식하며 앎의 과정이 개인의 합리적 작업과 비판적 판단으로부터 온전히 이루어질 수 있다고 생각하거나, 미결정된 다원주의적 신념 성향을 보임. ◦지식을 비교적 고정적이며, 개별 사실들의 단순한 집합에 해당하는 것으로 보는 인식론적 신념 성향을 보임.
	[정보량 제약의 처리] ◦사전지식에 기원한 정보량이 많아 정보량 제약을 상대적으로 크게 인식하고 이에 대응하여 정보의 대치 전략을 적용하였으나, 주로 학습 자료의 정보가 배제됨.	[장르 지식] ◦담화 행위에 기반한 학습의 결과물이 학습 자료에 대한 인지적 반응으로부터 출발하여 텍스트 맥락 내에서 구체적인 정보에 대한 변형과 통합을 거쳐 실현된다는 점에 대한 인식이 부재함. [인식론적 신념] ◦전문가 권위의 수용을 배격하여 앎의 과정의 주요한 초점이 개인의 합리적 작업과 비판적 판단에 놓여 있다고 인식함.
	[정보량 제약의 처리] ◦‘다시 쓰기’ 전략을 적용함으로써 기존의 표상과 새로운 표상 사이의 복잡다단한 의미 협상 과정을 회피함.	[장르 지식] ◦학습 목적 글쓰기가 기존 표상과 새로운 표상 사이의 의미 협상을 지속적으로 거쳐 이루어진다는 인식론적 순환의 속성에 대한 이해와 이를 뒷받침하는 조건적 지식이 부재함.
미흡	[새로운 표상에 대한 반응] ◦초고가 최종적인 학습 결과물로 거의 그대로 이어짐.	[장르 지식] ◦담화 행위에 기반한 학습이 내용 차원의 반복적인 고쳐쓰기를 통해 구현된다는

	◦동료 학습자의 피드백을 표현 차원의 부분적인 수정에 대한 요구로만 제한하여 인식함.	인식론적 순환의 속성에 대한 인식이 부재함. [인식론적 신념] ◦지식을 비교적 고정적이며, 개별 사실들의 단순한 집합에 해당하는 것으로 보는 인식론적 신념 성향을 보임.

두 차례의 글쓰기 워크숍을 거치며 새로운 표상을 생성하거나 이에 반응하는 것과 관련하여 “불일치” 집단과 “미흡” 집단은 동료 학습자의 피드백을 수용하는 것에 한계를 보이고 있었다. 이 집단을 대표하는 참여자들은 자신의 글에 대한 동료 학습자의 피드백에 대해 그 권위를 인정하지 않거나(D15, D24), 이를 표현 차원의 부분적인 수정에 대한 요구로만 제한하여 인식하고 있었다(C118). 동료 학습자의 피드백에 대해 그 권위를 인정하지 않는 확증편향의 성향을 보인 것은, 전문가의 권위 외에 타인의 권위를 수용하는 것에 대해 배타적으로 인식하거나 미결정된 다원주의적 신념으로부터 빚어진 내적 혼란에 기인한 것으로 볼 수 있다. 반면 동료 학습자의 피드백을 표현 차원의 부분적인 수정에 대한 요구로만 제한하여 인식함으로써 초고가 최종적인 학습 결과물로 거의 그대로 이어진 것은, 담화 행위에 기반한 학습이 내용 차원의 반복적인 고쳐쓰기를 통해 역동적으로 구현된다는 인식론적 순환의 속성에 대한 이해가 부족한 데서 발생한 것이다. 비록 수치상으로 두드러지지는 않았지만, 그러한 표상의 밑바탕에는 개인이 세운 지식이 비교적 고정적이며, 개별 사실들의 단순한 집합에 해당하는 것으로 보는 인식론적 신념 성향이 기저를 형성하고 있는 것으로 조심스럽게 추정해 볼 수 있었다.

한편 글쓰기의 정보량 제약을 처리하는 것과 관련하여 구체적인 표상을 찾아보기 어려웠던 “미흡” 집단을 제외하고, 나머지 두 집단의 참여자 간 표상에는 두드러진 차이점이 발견되었다. “우수” 집단을 대표하는 참여자 A02는 글쓰기의 정보량 제약에 직면하여 이를 해결하기 위해 통제개념을 활용하고 있었다. 그러한 전략은 학습 자료나 작성 중이던 텍스트(text written so far)와 같이 가시적인 결과물로 이미 외현화된 정보들을 응축하는 데 하나의 유용한 전략으로 볼 수 있으나, 기존에 인지적으로 사고하기는 하였으되 미처 가시적인 결과물로 외현화하지 못한 잠정태로서 이전의 표상을 포괄하지는 못한다는 점에서 ‘인식론적 순환’을 중핵으로 삼는 귀추적 사고의 관점에서 그것만으로 최상위 수준의 사고를 거쳤다고 평가하기는 어려웠다. 주어진 과제 맥락의 조건에 적합한 방식으로 학습 결과물을 구성하기 위해서는 무엇보다 지식 생성의 주체로서 필자 자신이 대상에 대해 어떻게 사고하고 있으며, 그렇게 사고한 이유가 무엇이고, 이를 잠정적으로 실현하는 과정에서 사고의 변화가 나타난 지점과 더 변화가 필요한 지점이 무엇인지 탐색하는 작업이 우선되어야 할 것이다. 이는 필연적으로 학습 결과물의 텍스트 구조에 변화를 가져온다.

반면 “불일치” 집단의 참여자들이 정보량 제약을 처리하고자 할 때에는 정보의 대치, ‘다시 쓰기’와 같이 이와는 다른 국면의 전략을 표상하고 있었다. 이들의 수행에서 두드러진 문제점 가운데 한 가지는, 정보를 대치하는 과정에서 배제되는 높은 비중의 정보들이 필자 외부의 학습 자료에 기원한 정보였다는 점이다. 이 집단을 대표하는 참여자 D15의 경우에는 글쓰기 프로젝트 활동에 참여하며 고쳐쓰기를 거듭할수록 학습 결과물에 포함된 학습 자료에 기원한 정보와 개인의 사전지식에 기원한 정보의 불균형이 현저히 심화되었다. 이는 일차적으로 담화 행위에 기반한 학습의 결과물이 학습 자료에 대한 인지적 반응으로 출발하여 텍스트 맥락 내에서 구체적인 정보에 대한 변형과 통합을 거쳐 실현된다는 점에 대한 인식이 부재하다는 점을 그 원인으로 꼽을 수 있으나, 보다 근본적으로는 ‘앎의 원천’, ‘앎의 정당화’를 측정하는 인식론적 신념의 점수가 최대치에 가까운 수준으로 높게 나타나 학습 자료를 매개로 한 유의미한 표상이 생성되지 못한 것으로 해석할 수 있다. 이 집단을 대표하는 또 다른 참여자 D24가 ‘다시 쓰기’ 전략을 적용한 것 또한 높은 인지적 수고로움을 감수하겠다는 적극적인 의사의 표출로 볼 여지는 존재하지만, 기존 표상과 새로운 표상 사이의 복잡다단한 의미 협상을 회피하려는 의도가 반영된다는 점에서 귀추적 사고의 관점에 비추어 우수한 표상으로 인정받기는 쉽지 않다.

2) 학습 목적 글쓰기 교육 설계의 방향

이 연구는 참여자 수행에 나타난 문제점과 그 영향 요인에 대한 분석을 바탕으로 학습 목적 글쓰기 교육의 내용을 탐색하기 위한 방안을 모색하였다. 이를 위해 먼저 국어과 교육에서 교수·학습을 통해 학습자로 하여금 경험하도록 해야 하는 교육 내용의 대상을 ‘지식’으로 규정한 일련의 담론과 인식의 궤를 같이 하고, 수행이 포함된 행동 영역의 교수·학습을 ‘투입-과정-산출’의 체제로 설명한 하인슈타인(Hauenstein, 1998)의 논의를 수용하여 국어과 교육 내용으로서 지식을 범주화한 민병곤(2006)의 이론적 기반을 따랐다. 지식 중심의 국어과 교육 내용 담론에서 공통으로 전제하는 교수·학습의 기본 구조는 “지식(내용)을 활동(방법)을 통해 배워서 지식·기능·태도(목표)를 갖추는”(박종훈, 2005) 체제를 따르는 것이다.[80] 하인슈타인은 행동 영역에서의 교수·학습에 대해 ㉠ 학

80) 박종훈은 도구 교과로서 수행의 측면이 부각되는 국어과 교육의 특수성에도 불구하고 ‘활동’을 교육 내용의 범주로 포함시킬 수 없는 이유에 대해 다음과 같이 세 가지로 지적하였다. 첫째, 특정한 목표를 달성하는 데 기여할 수 있는 가능한 모든 활동을 목록화하는 것은 현실적으로 불가능하기 때문이다. 둘째, 앞의 문제에 대한 타협안으로서 ‘핵심적’이라고 판단되는 활동만 교육과정 문서에 제시할 경우, 교육과정 실행자인 교과서 개발자와 교사의 창의성을 억압할 우려가 크기 때문이다. 셋째, 교육 내용으로 활동을 포함할 경우 그 불안정성으로 말미암아 교육 주체들에게 혼란을 불러일으킬 수 있기 때문이다. 그는 이상의 세 가지 이유를 근거로 삼아 상대적으로 안정적인

습자 외부의 상징적, 처방적, 기술적, 공학적 지식을 '투입'하고, ㉡ 지식, 기능, 태도를 발달시키기 위한 학습 경험으로서 획득, 동화, 순응, 수행, 포부 등을 목표로 하는 '과정'을 거치며, ㉢ 최종적으로 의미 있는 개인의 성과를 '산출'하는 데 이르는 일련의 체제로 설명하였다. 민병곤은 하인슈타인이 제안한 ㉠~㉢의 국면별로 해당하는 지식의 유형을 범주화하고, 이를 교육 내용과 목표의 관계에 대응시킴으로써 국어과 교육과정에 어떻게 반영될 수 있는지 구체화하였다(〈표 Ⅴ-11〉).

〈표 Ⅴ-11〉 국어과 교육 내용으로서 지식의 범주와 성격(민병곤, 2006)

<table>
<tr><th>교육 체제
분류 기준</th><th>투 입</th><th>과 정</th><th>산 출</th></tr>
<tr><td>지식의 성격</td><td>기법적 지식
(technical knowledge)</td><td>실천적 지식
(practical knowledge)</td><td>인격적 지식
(personal knowledge)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">내용 및 목표의 관계</td><td colspan="2">내용$_1$ 내용$_2$</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>목표$_1$</td><td>목표$_2$</td></tr>
<tr><td>교육과정 문서 체제</td><td>내용 요소</td><td>학년별 내용
→ 성취기준</td><td>교과 목표</td></tr>
</table>

민병곤은 〈표 Ⅴ-11〉에서 투입, 과정, 산출의 체제에 해당하는 지식의 범주를 '기법적 지식, 실천적 지식, 인격적 지식'의 세 가지로 제시하고, 그것이 국어과 교육과정 내에서 '내용 요소, 교육 내용(학년별 내용), 교과 목표'로 대응될 수 있음을 지적하였다. 선행 담론에서 지식의 범주는 ㈀ '명제적 지식'과 '방법적/절차적 지식', ㈁ '기법적 지식'과 '실천적 지식', ㈂ '명시적 지식'과 '암묵적 지식' 등 여러 가지 상이한 방식으로 분류되어 왔다. ㈀은 '사실을 아는 것(knowing-that)'과 '방법을 아는 것(knowing-how)'을 나누어 생각한 라일(Ryle, 1984)의 지식관에 기원을 둔 분류로서, 국어과 교육과정의 내용 체계에 포함된 '본질'과 '수행'('원리', '원리와 실제')에 대응되는 체계로 볼 수 있다.[81] 연구자에 따라 방법적/절차적 지식을 적용해야 할 시기와 그 이유를 아는 것으로서 '맥락적/조건적

요소('지식')들을 떼어내어 교육 내용으로 삼고, 나머지 요소들은 교수·학습 방법으로 규정하는 것이 바람직하다고 제안하였다.

81) 국어과 교육과정의 내용 체계에 포함된 '본질'이 명제적 지식의 속성을 띤다는 점에 대해서는 이견의 여지가 높지 않지만, '수행'('원리', '원리와 실제')의 경우에는 엄밀히 말해 방법적/절차적 지식으로만 제한하는 것이 온당치 않다. 여기에는 확증편향의 개념, 다양한 관점의 자료를 통합하여 응집적으로 표상을 구축하는 원리 등과 같은 명제적 지식(사실적, 개념적 지식)의 내용 요소도 포함되기 때문이다. 이러한 이유로 박종훈(2005)은 '명제적 지식'과 '방법적/절차적 지식' 대신 '기능적(functional) 지식'과 '과정적 지식'을 나누고 전자는 명제적 지식의 속성만 띠는 것으로, 후자는 명제적, 방법적/절차적, 조건적/맥락적 지식의 속성이 모두 존재하는 것으로 재구조화하기도 하였다.

지식'을 별도로 설정하는 경우도 존재하지만, "하나의 모듈(module)에서 다루어질 법한 주제를 별개의 내용 범주로 분할하는 것이 무의미하며 비효율적"(박종훈, 2005)이라는 지적을 통해 확인할 수 있듯 이를 방법적/절차적 지식과 구별하여 독립적인 교육 내용의 범주로 설정하는 것에 대한 비판도 만만치 않다.

민병곤이 〈표 Ⅴ-11〉을 구성하는 데 염두에 둔 분류 체계는 ㉡과 ㉢의 두 가지였다. ㉡은 엄밀한 명문화가 가능한가를 기준으로 지식의 범주를 나누어 생각한 오크쇼트(Oakeshott, 1962)의 지식관에 기원을 둔 분류로서, 민병곤은 '기법적 지식'과 '실천적 지식'의 구분이 국어과 교육과정에서 '내용 요소'와 '교육 내용(학년별 내용)'에 대응되는 것으로 규정하였다. 여기에서의 '내용 요소'(내용$_1$)가 학문의 구조나 형식을 반영하는 것으로서 명문화될 수 있는 지식을 의미하는 것이라면, '교육 내용'(내용$_2$)은 경험이나 활동의 구조를 반영하는 것으로 수행을 통해서만 표현되는 지식을 가리킨다. 오크쇼트는 실천적 지식이 명문화된 이론을 통해 가르치거나 배우는 것이 아니라 스승과의 도제적 관계를 통해 전수되고 습득되는 것으로 설명하였다. 이에 따르면 '교육 내용'(내용$_2$)으로서 어떤 지식을 이해하였다는 것은 명시적 지식, 방법적/절차적 지식, 맥락적/조건적 지식 등을 가르치고 배움으로써 이루어지는 것을 넘어 구체적인 활동을 통해 숙련되어야만 도달할 수 있는 것이라 할 수 있다. 민병곤은 그것이 '성취기준'의 형태로 교육과정 문서에 제시될 수 있다고 지적하였다.

반면 ㉢은 환원주의적 속성으로부터 기인하는 근대 학문의 객관주의적 지식 패러다임의 폐해를 해결하기 위한 대안으로서 '인격적 지식(personal knowledge)'을 상정한 폴라니(Polanyi, 1958)의 인식론에 기원을 둔 분류이다. 오크쇼트의 주요한 관심사가 지식의 내면화 과정에 놓여 있었다면, 폴라니는 지식이 내면화된 인식 주체로서 개인의 활동에 주된 초점이 놓여 있었다. 민병곤은 '명시적 지식'과 '암묵적 지식'의 구분이 국어과 교육과정에서 '교육 내용'과 '교과 목표'에 대응되는 것으로 규정하였다.

이 연구는 ㉡과 ㉢을 반영하여 민병곤이 범주화한 〈표 Ⅴ-11〉의 체계를 염두에 두어 '내용 요소'와 '교육 내용'을 도출하되, 교수·학습 담론의 과도한 일반화를 지양하고 논의를 초점화하기 위하여 '교과 목표'는 국어과 교육 전반에 걸쳐 제시되어야 하는 목표로서가 아닌 학습 목적 글쓰기 교육의 목표로 제한하여 다루었다. 이를 위해 먼저 〈표 Ⅴ-8〉, 〈표 Ⅴ-9〉, 〈표 Ⅴ-10〉에 열거된 참여자의 문제점을 인지적 처리 요인(장르 지식)과 필자 요인(화제에 대한 사전지식, 인식론적 신념)에 따라 분류하고, 각각의 문제점을 해결할 수 있는 미시적 방안을 '내용 요소'로 나열한 다음, 구체적인 경험과 활동을 통해 하나의 모듈(module)에서 함께 작동될 수 있는 상위 범주를 도출하여 '교육 내용'으로 제시하였다. 〈표 Ⅴ-12〉는 그러한 작업의 잠정적인 결과물을 요약적으로 정리한 것이다.

〈표 Ⅴ-12〉 학습 목적 글쓰기 교육 설계의 방향

국 면	교육 내용	내용 요소
공통	담화 행위를 수행하는 궁극적인 목적에 대한 이해	◦심층적 이해의 의미와 중요성 파악하기 ◦심층적 이해와 귀추적 사고의 관계 인식하기 ◦내용 중심의 표상 생성하기
	필자의 사전지식과 필자 외부의 자료 텍스트 정보 간 균형에 대한 이해	◦텍스트 맥락 구성을 위한 공통기반으로서 필자 외부의 자료 수용하기 ◦부정확하거나 단편적인 사전지식으로부터의 추론 지양하기
	지식과 앎에 대한 인식론적 신념의 정립	◦지식의 유연성과 통합성 인식하기 ◦앎의 원천과 정당화에 대한 균형 있는 인식하기 ◦학습 공동체에 속한 다른 구성원의 권위도 자신과 동등하게 인정하기
학습 과제의 요구 인식	과제 표상의 상황 맥락에 대한 이해	◦읽기와 쓰기의 문식 복합적 속성에 대해 이해하기 ◦복수의 학습 자료에 대한 인지적 반응으로부터 표상 생성하기
	담화 행위의 사회적 속성과 학습 공동체의 담화 관습에 대한 이해	◦목표 독자의 상 구체화하기 ◦독자의 기존 태도에 대한 변화 지향하기
학습 자료의 선택/학습 정보의 변형 및 통합	다양한 관점의 학습 자료를 선택하는 인지적 과정에 대한 이해	◦확증편향의 문제점 인식하기 ◦다양한 관점의 자료를 통합하여 응집적으로 표상 구축하기
	다양한 층위의 학습 자료를 선택하는 인지적 과정에 대한 이해	◦명제와 근거의 이원적 상호작용 고려하기 ◦1차 자료와 2차 자료의 수사적 특성 이해하기
	학습 자료의 출처 정보와 내용 정보를 처리하는 인지적 과정에 대한 이해	◦출처 정보가 담화 행위에 미치는 중요성 인식하기 ◦내용 정보를 구체적으로 선택하여 변형, 통합하기
	지식 구성을 위한 읽기와 쓰기의 도구로서 논증의 인지적 과정에 대한 이해	◦필자의 관점으로부터 학습 자료의 정보를 수사적으로 재구성하기 ◦논증적 스키마를 통해 학습 자료를 상호텍스트적으로 연결하기
학습 결과물의 점검	담화 행위에서의 인식론적 순환에 대한 이해	◦기존 표상과 새로운 표상 사이의 지속적인 의미 협상을 통해 역동적으로 순환하기 ◦고쳐쓰기를 뒷받침하는 높은 인지적 수고로움 수용하기
	담화 행위에 관여하는 스스로의 표상에 대한 이해	◦담화 행위를 통해 학습을 수행하는 필자 자신에 대한 성찰·반성하기 ◦학습 결과물의 잠정태로서 필자 자신의 표상 점검하기

3) 일반화된 지식의 구성

이 연구는 〈표 Ⅴ-12〉와 같이 도출된 교육 내용과 내용 요소를 바탕으로 교육과정 내용 체계에 따른 세부 영역별로 일반화된 지식을 구성하고자 하였다. 2015 개정 국어과 교육과정의 내용 체계는 '본질', '수행'('원리', '원리와 실제'), '태도'의 세 영역으로 나뉘어 있으며, 이는 국어과 교육에서 전통적으로 다루어지던 '지식, 기능, 태도'의 분류에 상응하는 것으로 규정할 수 있다. 다만 이 연구에서는 ㉠ '활동'을 교육 내용이 아닌 방법의 차원에서 접근해야 한다고 규정한 지식 중심의 국어과 교육 내용 담론(박종훈, 2005)을 염두에 두어 '원리와 실제' 영역에 '기능' 대신 '방법적 지식' 범주의 교육 내용을 표상하고자 하였으며, ㉡ '태도'에 대한 학습에 본질적으로 지식의 측면이 부각되는 데다 필자 요인 가운데 정의적 속성이 부각되는 '인식론적 신념'의 유관 지식이 이미 반영되어 있음을 고려해 '태도' 영역을 독립적인 내용 영역으로 설정하지 않았다. 최종적으로 도출된 두 개의 내용 영역 '본질', '원리와 실제'는 박종훈(2005)이 제안한 '기능적 지식'과 '과정적 지식'에 각각 대응하는 것으로 규정할 수 있다.

2015 개정 국어과 교육과정은 모든 교과에 공통으로 적용될 수 있는 총론 차원의 일관성 있는 조직자로서 '영역, 핵심 개념, 일반화된 지식, 내용 요소, 기능'으로 구성된 내용 체계의 매트릭스를 따르고 있다. 다만 교육과정 내용 체계표에 포함된 '기능' 항목이 기존의 국어교육 담론에서 일반적으로 통용되어 온 의미와 동일하지 않아 오해의 여지가 존재하는 데다 '핵심 개념' 또한 이를 선택하는 기준이나 그 추상성 수준에서 논란의 소지가 있다고 판단하여, 이 연구에서는 두 항목에 대해 별도로 다루지 않았다.[82] 이에 따라 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 내용 체계는 '영역, 일반화된 지식, 교육 내용/내용 요소'의 조직자를 염두에 두어 설계되었다. 다만 총 11개로 도출된 교육 내용별로 각각에 상응하는 일반화된 지식을 기계적으로 도출하는 것은 단편적인 지식을 익히는 교육으로 치닫는 부작용을 초래할 수 있다고 판단하여, 인지적 처리 범주와 필자 범주의 하위 요인에 따라 통합될 수 있는 몇몇 교육 내용을 묶어 통합적으로 제시하였다(〈표 Ⅴ-13〉의 ㉡~㉤). 여기에 '원리와 실제' 영역에 해당하는 11개의 교육 내용 전체를 통어할 수 있는 '본질' 영역의 일반화된 지식을 별도로 구성하였다(〈표 Ⅴ-13〉의 ㉠).

---

82) 연구자의 직관으로는 〈표 Ⅴ-13〉에서 '일반화된 지식'의 좌측에 놓여 있는 '인식론적 순환, 논증적 스키마, 사전지식, 인식론적 신념' 등 보다 구체적인 층위의 용어들을 핵심 개념으로 보는 것이 온당하다고 판단하였지만, 교육과정 문서에서 핵심 개념이 의미하는 바는 이보다 더 좌측에 있는 '인지적 처리, 필자'와 같은 상위개념을 지칭하는 것이라는 점에서 인식의 격차가 좁혀지지 않았다. 이와 유사한 문제의식은 천경록(2017)에서도 지적된 바 있다. 2015 개정 교육과정에서는 구체적인 층위에 해당하는 정보들을 '학습 요소'라는 별도의 카테고리에 포함하여 제시하고 있다.

〈표 Ⅴ-13〉 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 일반화된 지식의 구성

영 역			일반화된 지식
본질			㉠ 학습 목적 글쓰기는 학습의 대상이 되는 화제에 대한 심층적 이해를 목적으로 복수의 자료를 읽고, 이를 통합하여 독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있도록 자신의 관점을 정립하는 문자언어 의사소통 행위이다.
원리와 실제	인지적 처리	인식론적 순환	㉡ 학습 목적 글쓰기는 필자의 수사적 관점과 필자 외부의 자료가 역동적으로 상호작용하며 반복적으로 순환하는 귀추적 탐구 과정으로서, 이를 수행할 때에는 학습 자료를 일방적으로 수용하거나 필자의 관점만을 내세우는 것을 지양해야 한다.
		논증적 스키마	㉢ 담화 행위를 통해 학습 결과물을 산출할 때에는 자신과 다른 입장을 보이는 대안적 관점에 대해서도 균형 있게 고려해야 하며, 타인이 수용 가능한 근거로부터 명제를 정당화하는 이원적 상호작용의 과정을 거쳐야 한다.
	필자	사전지식	㉣ 학습 목적 글쓰기를 수행할 때에는 개인의 사전지식을 통합적으로 활용하되, 적절한 학습 자료의 선택이 배제된 채 사전지식에만 과도하게 의존하거나 부정확한 사전지식으로부터 추론하는 것을 지양해야 한다.
		인식론적 신념	㉤ 학습 목적 글쓰기를 통해 구성되는 지식은 잠정적인 것으로, 학습 공동체의 담화 관습에 대한 이해와 독자의 반응을 고려하여 융통성 있게 변화될 수 있다.

〈표 Ⅴ-14〉는 학습 목적 글쓰기 교육 설계를 위해 앞 항에서 도출한 11개의 교육 내용(〈표 Ⅴ-12〉)과 이를 묶어 통합적으로 재구조화한 일반화된 지식(〈표 Ⅴ-13〉)의 대응 관계를 요약적으로 정리한 것이다.

다만 이 연구에서 지식을 중심으로 교육 내용을 선정한 것이 결코 학습자의 수행이나 활동을 경시하는 것으로 여겨져서는 안 된다는 점에 대해 분명히 할 필요가 있다. 이는 〈표 Ⅴ-11〉에서 교수·학습 체제가 진행됨에 따라 교육 내용을 구성하는 지식의 성격이 '기법적 지식'으로부터 '실천적 지식'으로 확장되는 것을 통해 확인할 수 있다. 특히 교수·학습의 산출 국면에 이르게 되면 인식 주체로서 지식을 내면화한 개인은 '인격적 지식(personal knowledge)'을 형성하게 되는데, 이는 교수·학습을 통해 배우고 습득한 지식을 개인이 있는 그대로 일방적으로 수용하는 것이 아니라 개인별 특성에 따른 판단으로부터 배우고 습득한 지식을 변형함으로써 비로소 온전한 지식의 학습에 도달하게 됨을 함의한다(Polanyi, 1958). 교실 단위에서 유사한 내용의 지식이 교육 내용으로 투입되더라도 학습자 개인마다 서로 다른 개성을 보이며 상이한 결과물을 산출하는 것은 바로 그러한 이유 때문이다. 따라서 실제적인 수행과 괴리된 채 각각의 교육 내용을 명제적 지식

의 형태로 제공하여 머리로만 익히게 하거나 원리와 규칙에 대한 단편적인 지식을 형식적으로 습득하도록 하는 것은 반드시 지양해야 한다.

〈표 Ⅴ-14〉 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 교육 내용과 일반화된 지식의 대응

학습 목적 글쓰기 수행의 국면	교육 내용	일반화된 지식				
		본질	원리와 실제			
			인지적 처리		필자	
		㉠	㉡ 인식론적 순환	㉢ 논증적 스키마	㉣ 사전지식	㉤ 인식론적 신념
공통	담화 행위를 수행하는 궁극적인 목적에 대한 이해	○	○	○		
	필자의 사전지식과 필자 외부의 자료 텍스트 정보 간 균형에 대한 이해			○	○	
	지식과 앎에 대한 인식론적 신념의 정립		○			○
학습 과제의 요구 인식	과제 표상의 상황 맥락에 대한 이해	○			○	
	담화 행위의 사회적 속성과 학습 공동체의 담화 관습에 대한 이해	○		○		○
학습 자료의 선택/ 학습 정보의 변형 및 통합	다양한 관점의 학습 자료를 선택하는 인지적 과정에 대한 이해			○		
	다양한 층위의 학습 자료를 선택하는 인지적 과정에 대한 이해			○		
	학습 자료의 출처 정보와 내용 정보를 처리하는 인지적 과정에 대한 이해			○		
	지식 구성을 위한 읽기와 쓰기의 도구로서 논증의 인지적 과정에 대한 이해			○		
학습 결과물의 점검	담화 행위에서의 인식론적 순환에 대한 이해		○			
	담화 행위에 관여하는 스스로의 표상에 대한 이해		○			

3. 학습 목적 글쓰기 교육의 설계

1) 학습 목적 글쓰기 교육의 목표

학습 목적 글쓰기 교육의 목표를 설정하기 위해 이 연구에서 일차적으로 고려한 점은, 지식을 중심으로 한 국어과 교육 내용 담론에서 '목표'에 해당하는 지식의 범주로 대응한 인격적 지식(personal knowledge)의 속성을 어떻게 부각시킬 것인가에 관한 문제였다. 이를 해결하기 위해서는 무엇보다 인격적 지식이 다른 유형의 지식 범주들(기법적 지식, 실천적 지식)과 변별되는 요소가 무엇인지 천착하는 작업이 먼저 이루어질 필요가 있다고 판단하였다. 이 연구에서는 국어과 교수·학습의 체제를 "지식(내용)을 활동(방법)을 통해 배워서 지식·기능·태도(목표)를 갖추는 것"(박종훈, 2005)으로 제시한 선행 담론의 규정으로부터 교육 내용과 변별되는 목표의 문제를 논의하고자 하였다. 그러한 논의의 핵심은 학습 목적 글쓰기 교육의 목표를 설정하기 위해 비단 지식뿐 아니라 기능과 태도에 관련된 문제도 포괄할 수 있어야 한다는 점이다.

앞서 슈트뤼빙(Strübing, 2007)의 그림을 부분적으로 수정하여 학습 목적 글쓰기 수행의 종적 과정을 도식화한 [그림 Ⅱ-2]는 학습 목적 글쓰기 교육에서 궁극적으로 지향해야 하는 목표가 무엇인지 탐색하는 데 하나의 중요한 단서가 될 수 있다. 이 그림에서는 '심층적 이해'와 '귀추적 학습 태도' 두 가지를 귀추적 사고의 궁극적인 지향점으로 제시하였다. 전자가 '지식'을 중심으로 한 인지적 측면의 변화를 염두에 둔 것이라면, 후자는 '신념'을 중심으로 한 정의적 측면의 변화를 고려한 것으로 볼 수 있다. 즉 학습 목적 글쓰기 교육을 통해 개인은 내용 지식의 심층적 이해에 기여할 수 있는 담화 능력을 갖추어야 하며, 지식을 유연하게 받아들이고 이를 균형 있게 조정하는 인식론적 신념 성향도 갖출 수 있어야 한다. 이러한 목표는 명제적, 방법적/절차적 지식(내용)에 대한 학습을 통해 이루어지며, 그 학습은 반드시 수행에 기반한 활동(방법)을 거쳐 이루어져야 한다.

최종적으로 제시하고자 하는 학습 목적 글쓰기 교육의 목표는 다음과 같다.

> 화제에 대한 심층적 이해를 목적으로 복수의 자료를 읽고 이를 통합하여 독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있도록 자신의 관점을 정립하는 문자언어 의사소통 행위로서 학습 목적 글쓰기의 본질을 이해하고, 개인의 사전지식과 인식론적 신념을 적절히 활용하여 이를 효과적으로 수행하며, 담화 행위를 통해 지식을 유연하게 받아들이고 균형 있게 조정하는 귀추적 학습 태도를 갖춘다.

2) 학습 목적 글쓰기 교육의 내용

다음으로 이 연구에서는 앞서 잠정적으로 그 방향을 설정한 교육 내용과 내용 요소의 설계(〈표 Ⅴ-12〉)를 기반으로 성취기준 층위의 구체적인 교육 내용을 도출하였다. 학습 목적 글쓰기 교육의 내용을 제시할 때에는 다음 몇 가지 사항을 고려하였다.

첫째, 라일(Ryle, 1984)이 '사실을 아는 것'과 '방법을 아는 것'을 구분한 궁극적인 의도가 지식의 이해와 그 적용을 분리하려는 데 있지 않다는 점을 염두에 두어 모든 성취기준은 '원리와 실제'에 해당하는 형태로 기술하였다. 〈표 Ⅴ-15〉에 제시된 11개의 성취기준의 진술이 일률적으로 "학습을 위한 글을 쓴다."(①~⑦, ⑩~⑪) 또는 "학습을 위한 글을 고쳐 쓴다."(⑧, ⑨)의 형태로 끝맺는 것은 바로 여기에 기인한 것이다. 라일은 명제적 지식과 방법적/절차적 지식이 모두 수행 속에 존재하는 것을 명문화한 결과이며, 명제적 지식을 이해하는 것 또한 방법적/절차적 지식의 일부라고 설명하였다. 연구자에 따라 글쓰기 수행과 직접적인 관련이 없더라도 학습자에게 반드시 가르쳐야 할 명제적 지식이 존재하는 것으로 인식하는 경우도 존재하지만, 국어과 교육의 목표가 궁극적으로 언어 사용 능력의 신장에 있음을 염두에 둔다면 행동 영역의 모든 성취기준은 '~을 안다.'의 형태가 아닌 '~을 한다.'의 형태로 진술되는 것이 바람직해 보인다. 수행이 부각된 행동 영역의 교수·학습에 명제적 지식으로만 독자적으로 구성된 교육 내용을 반드시 포함시키지 않더라도 문제가 되지 않는 이유에 대해 선행 연구에서는 '과정적 지식(procedural knowledge)'의 중층적 속성으로부터 그 단서를 제공하고 있었다(박종훈, 2005). 예컨대 다양한 층위의 학습 자료를 선택하는 방법을 가르치기 위해서는 1차 자료와 2차 자료의 수사적 특성을 이해하는 명제적 지식이 먼저 전제되어야 하는 것처럼, 과정적 지식의 범주에는 명제적 지식, 방법적/절차적 지식, 맥락적/조건적 지식이 모두 함께 존재한다.

둘째, 앞 절에서 논의된 학습 목적 글쓰기 교육 설계의 방향으로부터 성취기준으로 구체화하여 이를 배열할 때에는 그 순서를 부분적으로 조정하였다. 이는 〈표 Ⅴ-12〉의 첫 번째 열의 '공통' 국면에 포함된 교육 내용 가운데 필자 범주(사전지식, 인식론적 신념)로부터 비롯된 논의를 반영한 경우가 존재하여, 인지적 처리 범주로부터 도출된 다른 교육 내용과의 위계가 맞지 않았기 때문이다. 이 연구에서는 인지적 처리 범주로부터 도출되는 성취기준 ①~⑨를 먼저 제시하여 학습 목적 글쓰기 수행 전반에 걸쳐 순차적으로 알아야 할 보편적 지식을 먼저 습득하도록 한 다음, 필자 범주로부터 도출되는 성취기준 ⑩~⑪을 나중에 제시함으로써 필자 요인과 관련하여 더 알아야 할 특수한 지식을 제공하는 것이 이론적으로 더 타당하다고 판단하였다.

셋째, 학습량의 적정화와 국어 활동의 통합성을 지향하는 교육과정 담론의 최근 추세를 염두에 두어, 이 연구는 학습 목적 글쓰기 교육의 내용을 구체적으로 표상하는 여러 성취기준이 여건에 따라 통합될 수 있음을 고려하였다. 〈표 Ⅴ-15〉에 제시된 11개의 성취기준을 실제 교육과정 편성 시 모두 개별적으로 제시하는 것은 현실적으로 불가능에 가깝다. '다문서 읽기'와 같이 작문 이외의 영역에서 유사한 교육 내용을 다루거나 '설득적 글쓰기'와 같이 상이한 장르에 걸쳐 공통으로 요구되는 수행 능력이 존재하는 경우 다른 영역이나 장르에서 별도로 제시될 수 있으며, 학습 목적 글쓰기 수행의 인지적 운용 기제를 중심으로 가시적인 문식 행위에 해당하는 성취기준 ④~⑦을 '논증적 스키마'라는 상위 범주로 묶거나 성취기준 ①, ⑧~⑨, ⑪을 '인식론적 순환'이라는 상위 범주로 묶어 하나의 성취기준으로 제시할 수도 있다. 특히 '인식론적 순환'을 상위 범주로 삼아 분류할 수 있는 일련의 성취기준은 학습 목적 글쓰기에서 특히 더 부각되기는 하지만 범장르적인 쓰기 상황에서도 그 중요성이 강조될 수 있다는 점에서 교육과정 편성 시 통합적으로 조직하여 활용될 가능성이 높다. 중요한 것은 제시된 11개의 성취기준을 모두 기계적으로 학습하고 분절적으로 이해하는 수준에 머물러서는 안 되며, 수행을 통해 그 존재가 드러나는 '실천적 지식'이나 지식을 내면화한 인식의 주체로서 갖는 '인격적 지식'의 형성에 기여할 수 있는 형태로 이루어져야 한다는 데 있다.

마지막으로 학습 목적 글쓰기 교육 담론에서 통용되어 온 학문적 용어를 학습자에게 직접적으로 노출하는 것에는 특별한 주의가 요구된다. 예컨대 '내용 지식의 학습을 목적으로 수행되는 자료 통합적 글쓰기'를 지칭하는 개념으로서 '학습 목적 글쓰기'라는 용어의 성립이 갖는 정당성에 대해 이 연구는 서론(Ⅰ장)에서 일련의 논리적 연쇄를 통해 충분히 설명한 바 있으나, 그러한 개념어를 중등 학습자로 하여금 있는 그대로 받아들이도록 하려는 의도를 반영한 것은 아니었다. 학문 공동체에서 통용되는 전문화된 개념이나 지식을 교실 현장으로 가져오기 위해서는 일정한 형태의 교수학적 변환이 반드시 수반되어야 한다. 그러한 변환은 학습자로 하여금 오해와 혼동의 여지를 주거나 심리적 거부감을 느끼는 방식으로 이루어져서는 안 된다. 이에 따라 교과서로 출판 시 학습 목표로 직접 노출될 가능성이 높은 성취기준이나 내용 요소를 진술할 때에는 가급적 중등 학습자에게 생소할 수 있는 어휘 대신 보다 일상적이고 친근한 어휘로 대체하여 사용하고자 한다. 〈표 Ⅴ-12〉와 〈표 Ⅴ-15〉를 비교하여 "학습을 위한 글쓰기"(학습 목적 글쓰기), "깊이 있는 이해"(심층적 이해), "균형 잡히지 못한 관점"(확증편향), "배경지식"(사전지식), "지식의 특성과 앎의 과정에 대한 인식"(인식론적 신념) 등의 용어로 변환된 것은 이를 반영한 결과이다.

이러한 점을 고려하여 최종적으로 도출된 11개의 성취기준과 각각의 내용 요소를 정리하면 〈표 Ⅴ-15〉와 같다.

〈표 Ⅴ-15〉 학습 목적 글쓰기 교육의 내용

교육 내용	성취기준 내용 요소
담화 행위를 수행하는 궁극적인 목적에 대한 이해	① 담화 행위를 통한 사고의 특성을 고려하여 학습을 위한 글을 쓴다. ◦깊이 있는 이해의 의미와 중요성 파악하기 ◦깊이 있는 이해와 귀추적 사고의 관계 인식하기 ◦내용 중심의 표상 생성하기
과제 표상의 상황 맥락에 대한 이해	② 학습 과제의 요구와 과제 수행의 맥락에 대한 이해를 바탕으로 학습을 위한 글을 쓴다. ◦읽기와 쓰기의 복합적 속성에 대해 이해하기 ◦복수의 학습 자료에 대한 반응으로부터 표상 생성하기
담화 행위의 사회적 속성과 학습 공동체의 담화 관습에 대한 이해	③ 공동체의 담화 관습과 독자를 고려하여 학습을 위한 글을 쓴다. ◦목표 독자의 상 구체화하기 ◦독자의 기존 태도에 대한 변화 지향하기
다양한 관점의 학습 자료를 선택하는 인지적 과정에 대한 이해	④ 다양한 관점의 자료를 읽고 이를 바탕으로 자신의 관점을 균형 있게 세워 학습을 위한 글을 쓴다. ◦균형 잡히지 못한 관점의 문제점 인식하기 ◦다양한 관점의 자료를 통합하여 응집적으로 표상 구축하기
다양한 층위의 학습 자료를 선택하는 인지적 과정에 대한 이해	⑤ 다양한 층위의 자료에서 자신의 관점을 뒷받침하는 근거를 찾아 학습을 위한 글을 쓴다. ◦관점과 근거의 이원적 상호작용 고려하기 ◦1차 자료와 2차 자료의 수사적 특성 이해하기
학습 자료의 출처 정보와 내용 정보를 처리하는 인지적 과정에 대한 이해	⑥ 학습 자료의 출처 정보와 내용 정보를 구별하여 학습을 위한 글을 쓴다. ◦출처 정보가 담화 행위에 미치는 중요성 인식하기 ◦내용 정보를 구체적으로 선택하여 변형, 통합하기
지식 구성을 위한 읽기와 쓰기의 도구로서 논증의 인지적 과정에 대한 이해	⑦ 서로 다른 자료의 정보를 바탕으로 논증을 구성하여 학습을 위한 글을 쓴다. ◦필자의 관점으로부터 학습 자료의 정보를 재구성하기 ◦논증적 스키마를 통해 학습 자료를 연결하기
담화 행위에서의 인식론적 순환에 대한 이해	⑧ 학습을 위한 사고에 내포된 인식론적 순환의 속성에 대한 이해를 바탕으로 학습을 위한 글을 고쳐 쓴다. ◦기존 표상과 새로운 표상 사이의 지속적인 의미 협상을 통해 역동적으로 순환하기 ◦고쳐쓰기를 뒷받침하는 높은 수고로움 수용하기

담화 행위에 관여하는 스스로의 표상에 대한 이해	⑨ 자신의 글쓰기 계획에 대한 성찰과 반성을 바탕으로 학습을 위한 글을 고쳐 쓴다. ◦ 담화 행위를 통해 학습을 수행하는 필자 자신에 대한 성찰·반성하기 ◦ 잠정적인 학습 결과물로서 필자 자신의 표상 점검하기
필자의 사전지식과 필자 외부의 자료 텍스트 정보 간 균형에 대한 이해	⑩ 학습 자료의 정보와 배경지식을 균형 있게 고려하여 학습을 위한 글을 쓴다. ◦ 텍스트 맥락 구성을 위한 공통기반으로서 필자 외부의 자료 수용하기 ◦ 부정확하거나 단편적인 배경지식으로부터의 추론 지양하기
지식과 앎에 대한 인식론적 신념의 정립	⑪ 담화 행위에 기반하여 구성되는 지식의 특성과 앎의 과정에 대한 인식을 바탕으로 개방적인 태도로 학습을 위한 글을 쓴다. ◦ 지식의 유연성과 통합성 인식하기 ◦ 앎의 원천과 정당화에 대한 균형 있는 인식하기 ◦ 학습 공동체에 속한 다른 구성원의 권위도 자신과 동등하게 인정하기

3) 학습 목적 글쓰기 교육의 방법

이 연구는 설계·개발 연구의 방법론을 적용하여 중등 학습자를 대상으로 하는 학습 목적 글쓰기 교육 상황에 일반적으로 적용 가능한 교수·학습 프로그램을 제안하고자 하였다(Ⅲ장). 다만 이를 위한 형성적 순환의 과정이 실천적으로 활용될 수 있는 교수·학습 설계를 제공하려는 목적 외에 작문 교육 연구자들에게 실제성 있는 학습자 자료를 수집하기 위한 연구 방법론을 제시하려는 이중의 의도로 이루어졌다는 점을 고려할 때, [그림 Ⅲ-4]의 절차는 부분적으로 가공하여 교수·학습 모형으로 일반화할 필요가 있다. 예컨대 3차 형성적 순환에서 남녀혼성으로 협력학습을 진행하도록 한 것은 상대적으로 문식 수행이 취약한 남학생에게 성별 구성에 따른 비계를 제공함으로써 연구 참여 비율을 높이기 위한 의도에 기인한 것일 뿐 이 연구에서 제안하는 교수·학습 모형이 단일한 성별로 구성된 학교나 교실에서 활용될 수 없음을 지적하고자 한 것은 아니다. 본격적인 글쓰기 수행에 앞서 사전지식 검사와 인식론적 신념 측정을 거친 것 또한, 교수자로서보다 연구자로서의 태도가 부각된 것으로 볼 수 있다.

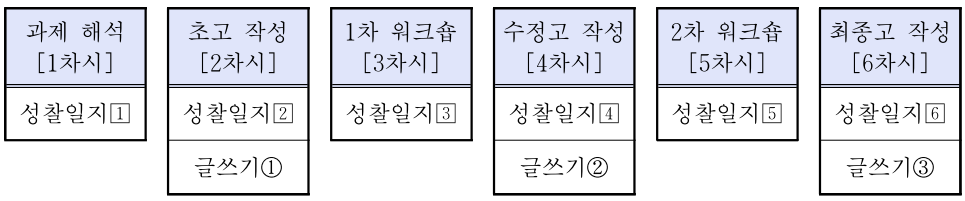
이에 따라 이 연구에서는 연구자에서 교수자의 관점으로 전환되었을 때에도 여전히 유효한 몇 가지 중핵적 요소에 대해 논의한 다음, 이를 반영하여 학습 목적 글쓰기 교수·학습에 일반적으로 적용될 수 있는 수업 모형의 주요 구조를 제시하고자 한다. 학습 목적 글쓰기가 화제에 대한 내용 차원의 표상을 지속적으로 수정해 나가는 인식론적 순환의 과정이라는 점을 염두에 둘 때, '초고, 수정고, 최종고'와 같이 일정한 단계를 나누어

글쓰기가 점진적으로 이루어지도록 하는 기본 설계는 그대로 유지될 필요가 있다. 성찰일지 작성과 글쓰기 워크숍을 통해 외현화된 기록이나 동료 학습자 간 소통으로부터 개인의 표상을 공적으로 개방하도록 하고, 이를 바탕으로 반성적(성찰적) 사고와 비판적 사고를 촉진하는 것 또한 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 귀추적 사고를 활성화하기 위해 반드시 포함되어야 한다.

이 연구는 글쓰기 워크숍이 최소 2회 이상 이루어졌을 때 비로소 내용 차원의 표상에 대한 점검이 이루어질 수 있다고 판단하였다. 단 회의 워크숍만으로는 글쓰기 워크숍을 처음 접한 학습자나 공적 의사소통에 어려움을 겪는 구성원의 소극적 참여, 특정 구성원의 개인적 특성이나 모둠원 간 관계로부터 우연적으로 발생하는 교수·학습 효과의 제약을 통제하는 것이 어려움을 확인하였기 때문이다.[83] 이 연구(2~3차 형성적 순환)에서는 1차 워크숍에 2차 워크숍보다 상대적으로 많은 인원을 배정하고, 2차 워크숍에서는 1차 워크숍에서와 상이한 구성원을 배정함으로써 특정한 구성원으로부터 빚어지는 우연성을 최소화하고자 하였다.

반면 자료 텍스트 목록 ❶~❹를 작성하도록 하여 학습 결과물에 포함된 여러 정보 가운데 학습 자료에 기원한 정보와 필자의 사전지식에 기원한 정보를 식별하기 위한 참고자료로 활용하거나, 성찰일지 [3], [5]와 별개로 워크숍 결과물 ❶, ❷를 작성하도록 하여 자료 수집의 일관성을 유지한 것은 연구자의 관심에 의한 부수적 설계로 볼 수 있다. 일반적인 교수·학습 상황에서는 글쓰기 워크숍을 통한 동료 학습자 간 대화만으로도 구성원 각자가 활용한 자료 텍스트에 대한 공유가 어느 정도 이루어질 수 있으며, 워크숍 결과물은 성찰일지 기록과 반드시 분리하지 않아도 무방해 보인다.

이상의 논의를 바탕으로 학습 목적 글쓰기 교수·학습을 위한 일반적인 수업 모형의 구조는 [그림 Ⅴ-7]과 같이 도식화할 수 있다. 이는 잠정적으로 '내용 지식의 화제에 대한 학습을 촉진하는 귀추적 글쓰기 학습 모형'으로 명명할 수 있다.



[그림 Ⅴ-7] 내용 지식의 화제에 대한 학습을 촉진하는 귀추적 글쓰기 학습 모형

83) 은유 분석의 방법론을 적용하여 글쓰기 협력학습을 경험한 참여자의 인식을 조사한 선행 연구에서 한 참여자는 글쓰기 워크숍에 대해 '복불복'이라 규정하고, 그 이유를 '조원을 잘 만나면 좋은 피드백을 얻을 수 있지만 조원을 잘못 만나면 시간 버리기가 되기 때문'이라고 지적한 바 있다(장성민, 2016ㄷ).

이하에서는 선행 담론에서 제기되어 온 몇 가지 쟁점을 바탕으로 [그림 Ⅴ-7]의 수업 모형을 실천하기 위해 교수·학습 지원, 학습 자료의 구성 등의 측면에서 더 고려되어야 하는 사항에 대해 논의하고자 한다.[84]

첫째, 학습 결과물을 구성할 때에는 워드프로세서 프로그램을 활용하여 컴퓨터 기반 환경에서 이루어지도록 하되, 학습 자료의 제공은 전통적인 인쇄 매체의 형태로 이루어지는 것이 바람직하다. 이는 학습 목적 글쓰기의 수행이 '고쳐쓰기'를 통해 새로운 표상을 역동적으로 반영하는 인식론적 순환의 과정을 물리적으로 뒷받침하면서도 컴퓨터 기반 환경에서의 다문서 읽기가 본질적으로 내포하고 있는 난점을 최소화하기 위한 지침이다. 컴퓨터 기반 환경에서 제한된 창 속에 서로 다른 자료(다문서)를 읽도록 하는 것은 단일문서를 읽도록 하는 때와 달리 도리어 선조적으로 읽도록 요구한다는 점에서 작업기억에 불필요한 인지적 부담을 주게 되고, 결과적으로 개인이 심층적 이해에 도달하는 것을 방해하곤 하였다. 컴퓨터 기반 환경에서 학습 자료를 읽도록 하는 것은 밑줄 긋기, 메모하기 등 외현화된 기록을 즉각적으로 남겨 작업기억의 부담을 덜어내는 데도 상대적으로 덜 자연스럽다.

둘째, 복수의 학습 자료는 학습자가 보완적, 논쟁적, 통제적, 공관적 관계 가운데 어떤 관계로도 조직할 수 있는 형태로 제공되는 것이 바람직하다. 논쟁적 관계를 통해 상호텍스트적 관련을 맺는 것은 개인으로 하여금 상이한 관점과 상이한 층위의 학습 자료를 두루 고려하도록 만든다는 점에서 심층적 이해에 유의미하게 기여하는 것으로 알려져 있지만, 이를 바탕으로 교수·학습 상황에서 논쟁적 관계로 조직된 텍스트만을 교사가 선택하여 학습 자료로 제공해야 한다고 규정하는 것은 온당하지 못하다. 논쟁적 관계로 학습 자료를 선택하고 조직하는 것은 어디까지나 학습자 개인에 의해 자발적으로 이루어진 인지적 반응의 개별적 결과로 접근하는 편이 적절하기 때문이다.[85] 관점에 따라서는 공관적 관계에 놓여 있는 수많은 자료들에 대해서 학습자가 나름대로의 관점을 정립하여 일련의 개념망으로 연결하는 것이 오히려 더 적합한 학습의 형태일 수도 있다. 이 연구(2~3차 형성적 순환)에서 내용 교과의 교과서(4종) 가운데 학습의 대상이 되는 화제를 다룬 소단원 전체를 묶어 다양한 관점과 층위의 자료들이 두루 포함된 학습 자료집을 제공한 것은 바로 그러한 이유 때문이다.

---

84) 이하의 논의는 장성민(2018ㄱ)을 바탕으로 수정·보완하였다.

85) 에인즈워스(Ainsworth, 1999)는 다중 표상(multiple representations)의 가능태를 (a) 서로 보완적인 정보를 제공하거나 서로 보완적인 인지 처리를 촉진하는 '보완적(complementary) 관계', (b) 하나의 표상이 다른 표상의 해석에 기여하는 '통제적(constraining) 관계', (c) 하나의 표상이 다른 표상에 대한 심층적 인지 처리를 유도하는 '구성적(constructive) 관계' 등으로 세분하면서도 이들이 모두 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대한 심층적 이해를 지향한다는 점에 있어서는 본질적으로 보완적 속성을 띠는 것으로 설명하기도 하였다.

셋째, 학습 결과물을 구성할 때 확증편향에서 벗어나 논증적 스키마가 적용되는 범위를 규정하는 것에는 융통성을 부여할 필요가 있다. 앞서 확증편향에서 벗어난 학습 자료를 선택하는 것에 대해 이 연구는 (ㄱ) 단일한 관점을 보이는 논쟁적 관계의 상이한 자료들을 동시에 읽는 '자료 간 통합'뿐 아니라 (ㄴ) 상이한 관점이 두루 포함된 단일한 자료를 읽어 나가며 다성적 목소리를 파악하는 '자료 내 통합', (ㄷ) 개인의 사전지식을 활용하여 외부의 학습 자료에 대해 필자로서의 변별된 관점을 도출하는 '필자-자료 간 통합'의 수행도 현실 지양적 태도의 표출, '공존적 반대'의 문제 해결과 같은 문식 활동의 효과가 유사하게 나타날 수 있음을 지적한 바 있다(Ⅳ장 1절). 다문서 읽기의 관점만을 엄격하게 적용하여 (ㄴ), (ㄷ)을 부적절한 수행으로 간주할 경우, 다성적 목소리가 균형 있게 반영된 이른바 '훌륭한' 학습 자료를 선택하여 필자로서의 논증을 효율적으로 구성하는 것은 자칫 일종의 부정행위로 비춰질 수 있다. 하지만 내용 지식에 대한 심층적 이해를 목적으로 필자의 관점을 균형 있게 정립하고 이를 정당화해야 하는 학습 목적 글쓰기 상황에서 (ㄴ), (ㄷ) 또한 필자로서 취할 수 있는 하나의 효과적인 전략일 뿐 이를 규범적으로 부적절한 수행으로 규정하는 것은 바람직하지 못하다.

그럼에도 불구하고 단일한 관점을 보이는 상이한 자료를 논쟁적 관계로 제시하고 '자료 간 통합'만을 학습 목적 글쓰기의 전형적인 수행으로 협소하게 규정하는 문제점은 기존의 교수·학습에서 흔히 발견되어 왔다. 선행 연구에서 '다문서 읽기'의 교육 내용을 구현한 기존의 교과서 활동이 대체로 한 편의 글만으로 충분한 '글의 내용 파악하기'의 양적 반복에 머무른다고 지적한 것(이소라, 2017ㄴ)은 그러한 문제점에 기인한 결과로 볼 수 있다. 어쩌면 단일한 관점을 보이는 상이한 자료를 논쟁적 관계로 제시한 것은 그것이 학습 목적 글쓰기 교육의 효과를 증진시키는 데 기여하기 때문이 아니라, 다문서 환경을 기계적으로 조성하고 학습자로 하여금 이를 경험하도록 유도하는 일종의 편의적 발상으로부터 기인한 것일 수 있다. 중요한 것은 필자가 외부 자료의 정보를 바탕으로 필자 자신의 관점을 독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있도록 정립하는 데 기여하고 있는가에 놓여 있지, 형식적으로 그것이 다문서 문식 환경을 기반으로 수행된 것이었는지 여부에 달려 있는 것은 아니다. 오히려 학습 결과물에 한 편의 자료만 활용하였더라도 다양한 관점과 층위의 자료들이 두루 포함된 학습 자료집에서 필자의 검토를 거쳐 자발적으로 선택되었고 그 자료가 개인으로 하여금 학습의 대상이 되는 화제에 대한 쟁점을 구성하여 균형 있는 관점을 정립하는 데 기여하였다면, 그것만으로도 학습 목적 글쓰기 교육이 지향하는 소기의 성과를 충분히 거둔 것으로 의미 있게 평가할 수 있을 것이다.

이러한 시사점은 '다문서 읽기'를 중심으로 한 기존의 기능적 접근으로부터 탈피하여 학습 목적 글쓰기 수행에 관여하는 핵심적인 운용 기제를 중심으로 교육 내용을 재구조화해야 한다는 최근 담론의 흐름과도 맥락을 공유한다. 선행 연구에서는 '다문서 읽기'의

교육 내용을 구현한 기존의 교과서 활동이 '자료 텍스트 읽기, 관점 파악하기, 자기 관점 주장하기'의 일률적 형태로 제공되어 왔음을 지적한 바 있다(이소라, 2017ㄴ). 그러한 활동은 자신의 관점을 정립하고 이를 제시하는 행위가 일차적으로 학습 자료에 대한 비판적 읽기나 논증적 재구성을 거치지 않은 채 화제(주제)에 대한 주관적 태도를 표출하는 것도 허용한다는 점에서 텍스트 맥락으로부터 벗어나 있다는 문제점을 내포하고 있으나, 이를 텍스트 맥락의 범위로 끌어들이고 학습 목적 글쓰기 수행에 관여하는 핵심적인 운용 기제를 중심으로 재구성한다면 하나의 대안적 활동으로 탈바꿈할 가능성도 존재한다. 예컨대 ㉠ 글쓰기에 활용할 목적으로 자료 텍스트에 대한 읽기를 수행하고, ㉡ 화제에 대한 자신의 관점과 예상되는 반론, 반론에 대한 재반박을 드러내는 명제를 도출하도록 한 다음, ㉢ 각각의 명제를 뒷받침하는 근거를 학습 자료로부터 구체적으로 찾아 배열하도록 하고, ㉣ 최종적으로 텍스트 수준의 글쓰기를 수행하도록 함으로써 학습 결과물을 구성하도록 하는 것은 귀추적 사고의 발상으로부터 구체화되는 교수·학습 활동의 한 예가 될 수 있다(장성민, 2018ㄱ).[86]

이상의 논의를 정리하면, 학습 목적 글쓰기 교육은 '논증적 스키마'와 '인식론적 순환'의 발상을 포함하는 귀추적 사고가 부각된 일련의 교수·학습을 실천함으로써 이루어질 수 있다. '초고, 수정고, 최종고'와 같이 일정한 단계를 나누어 글쓰기가 점진적으로 이루어지도록 하는 것, 성찰일지 작성과 글쓰기 워크숍을 통해 반성적(성찰적) 사고와 비판적 사고를 활성화하는 것 등은 그러한 관점으로부터 비롯된 교수·학습 설계의 대표적인 구성 요소들이다. 이 연구는 선행 담론에서 제기되어 온 몇 가지 쟁점을 바탕으로 교수·학습 지원 및 학습 자료 구성의 측면에서 더 고려되어야 할 세 가지 사항에 대해 논의하고, 이를 반영하여 구체적인 활동의 예를 제시하였다.

---

86) ㉠에 "글쓰기에 활용할 목적으로"라는 문구를 명시한 것은 일반적인 읽기 상황과 변별되는 '쓰기를 위한 읽기(reading to write)'의 속성을 명료히 하기 위함이다. 선행 연구에서는 글쓰기에 활용할 목적으로 자료 텍스트 읽기를 수행하도록 할 경우, 텍스트 이해를 위한 기능적 차원의 활동(예 핵심어와 주제문의 표시) 외에 학습 결과물에 통합할 정보를 발췌하고 이를 필자의 관점에 맞게 배열하기 위한 수사적 차원의 활동(예 유용한 정보에 대한 기록(off-loading useful information), 선택한 정보와 관련된 필자의 개인적 논평이나 사전지식의 메모, 정보 배열 순서 표시 등)도 발견된다고 지적한 바 있다(Zheng, 2013). ㉠과 ㉡의 순서는 개인적 속성이나 교수·학습 상황에 따라 반대로 이루어질 수도 있으나, 이 연구에서는 글쓰기 수준에 관계없이 대체로 필자로서의 관점을 정립하기 위해 복수의 자료 텍스트에 대한 읽기부터 우선적으로 수행하는 것으로 나타난 선행 연구(Gebril & Plakans, 2009)의 결과를 염두에 두어 그 순서를 잠정적으로 제시하였다.

㉡과 ㉢의 순서대로 교수·학습 활동을 배치한 것은 상이한 관점에 대한 탐구의 중요성을 강조한 일련의 '숙고(deliberation)로서의 논증' 담론에 기반한 것이다(Ferretti et al., 2009; Felton et al., 2009; Garcia-Mila et al., 2013; Klein & Ehrhardt, 2015). 이에 따르면 학습 자료로부터 상이한 관점의 명제에 대한 근거를 찾도록 하는 것은 이를 수행하는 개인으로 하여금 귀추적 사고에 진입하도록 유도하며, 궁극적으로는 학습의 대상이 되는 내용 지식을 둘러싼 다양한 층위의 맥락을 총체적으로 고려하도록 촉진함으로써 화제에 대한 심층적 이해에 도달하도록 도울 수 있다.

4) 학습 목적 글쓰기 교육의 평가

학습 목적 글쓰기를 가르친 뒤에는 개인의 성취도를 점검하기 위해 평가를 실시해야 한다. 국어과 교육에서의 평가는 크게 대학수학능력시험, 국가수준 학업성취도 평가 등으로 대표되는 대규모 평가와 '수행평가'로 대표되는 교실 단위의 평가로 나누어 생각해 볼 수 있다. 평가 결과는 계량화된 수치나 지수를 통해 학습자를 분류하거나 선발하는 데 활용되기도 하고, 학습의 곤란점을 진단하여 후속적인 교수·학습의 지침을 마련하는 데 활용되기도 한다. 이처럼 관점과 목적에 따라 측정되어야 하는 대상과 평가 준거는 세부적으로 상이하게 달라질 수 있으나, 이 연구에서는 학생 평가가 기본적으로 갖추어야 할 두 가지 요건을 바탕으로 학습 목적 글쓰기 교육의 평가 방향을 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 학습 목적 글쓰기 교육에 대한 평가를 실시할 때에는 학습 목표와 일치하는 타당한 준거와 방법을 수립하여야 한다. 학습 목적 글쓰기 교육의 목표는 크게 ㉠ '내용 지식의 심층적 이해에 도달하는 것'과 ㉡ '귀추적 학습 태도를 갖추는 것'의 두 가지로 규정할 수 있다. 담화 행위에 기반한 학습 능력에 대한 객관적인 판단과 엄밀한 위계가 요구되는 대규모 평가 시에는 전자(㉠)의 목표에 더 초점을 맞추고, 개인의 학습 성취와 발전 정도를 확인하여 후속적인 교수·학습의 개선에 직접적인 환류가 가능한 교실 평가 시에는 후자(㉡)의 목표에 더 초점을 맞추어 평가할 수 있을 것이다. ㉠에 대한 평가는 논술형 문항에 대한 응답(학습 결과물)을 통해, ㉡에 대한 평가는 일련의 교수·학습 활동을 빠짐없이 모두 거친 다음 '글쓰기에 대한 글쓰기(writing about writing, WAW)'의 한 실현태로서 자기 발전 보고서(성찰일지, 소감문)를 작성하도록 함으로써 이루어질 수 있다.

연구자는 선행 연구를 통해 모어 학습자의 학습 결과물을 대상으로 하는 자료 통합적 글쓰기 평가틀을 제안하고, 탐색적 요인분석을 통해 그 타당성을 확보한 바 있다(<표 Ⅳ-1>). 하지만 학습 목적 글쓰기의 수행은 읽기, 쓰기, 학습 등 여러 가지 하위 과정이 복합적으로 중첩되어 이루어지는 데다, 학습자 간 개인차로 말미암아 단기간의 교수·학습으로 각각의 능력을 모두 신장시켜 절대적으로 우수한 수준의 수행에 도달하는 것 또한 현실적으로 쉬운 이야기가 아니다. 따라서 학습 결과물의 질적 수준을 통해 확인되는 심층적 이해의 측정 여부에만 온전히 주목하는 것은 교실 단위의 교수·학습에서 그다지 유용한 평가 방법으로 보기 어렵다. 반면 발달적 교육관을 받아들여 무한히 변화 가능한 연속선 가운데 개인이 현재 어느 위치에 놓여 있으며 후속적인 교수·학습 지원을 통해 잠정적으로 다시 어느 위치까지 도달할 수 있는지를 고려한다면, 교실 평가에서 개인의 성취도를 점검하는 평가의 작업은 다른 방식으로 이루어질 가능성도 존재한다.

예컨대 교실 단위의 수업에서 교수·학습과 평가를 분리하지 않고 학습자의 국어 능력 향상을 지속적으로 추동하기 위한 의도로 학습 목적 글쓰기 교육의 평가를 반영한다면, 귀추적 사고의 관점이 반영된 교수·학습 설계에서 개인이 심층적 이해에 도달하기 위한 일련의 절차를 체계적으로 경험하며 글쓰기와 성찰일지 기록을 빠짐없이 산출하는 것만으로도 소기의 교육적 성과를 거둔 것으로 간주할 수 있다. 가령 이 연구의 3차 형성적 순환에서는 95.1%의 참여자가 교수·학습 상황에서 개인에게 부과된 모든 과제를 빠짐없이 수행하였는데, 이들은 대체로 학습 목표를 달성한 것으로 보아도 무방하다. 이처럼 학습자의 지식이나 능력을 기준으로 삼지 않고 수업 활동을 통해 관찰된 인식론적 순환의 과정을 평가하는 것은, 학습자로 하여금 수업에 적극적으로 참여할 수 있는 동기를 부여하는 데에도 기여할 수 있다.

둘째, 학습 목적 글쓰기 교육에 대한 평가는 국어과의 교과 특성에 맞는 평가 방법이어야 한다. 이는 내용 교과에서 기존에 이루어지던 평가 방법과는 변별되는 다른 방식이어야 한다. 이 연구는 '심층적 이해'라는 상이한 목표를 제시함으로써 내용 교과에서 활용되어 온 다른 일련의 문자언어 의사소통 행위와는 변별되는 학습 목적 글쓰기 장르의 독자적 속성을 부각시켰으며, 선택형 문항이나 문장 단위 이하에서 답변이 이루어지는 서답형 문항으로 학습 목적 글쓰기 교육의 성취도를 온전히 측정하는 것이 쉽지 않음을 지적한 바 있다. 이는 학습의 대상이 되는 내용 지식의 화제에 대한 필자로서의 관점을 정립하고 담화 행위를 통해 이를 정당화하는 것이 주요한 과제로 놓여 있는 학습 목적 글쓰기 장르의 특성을 고려할 때, 보편적으로 추론 가능한 관점과 정보에 기대어 측정되는 지식만으로 담화 행위에 기반한 학습의 효과를 포괄하는 것이 어렵기 때문으로 볼 수 있다. 이 연구에서는 기존의 양적 수준 중심의 지식 담론('학습 자료의 정보를 개인이 얼마나 많이 습득하고 기억하는가?')에서 질적 수준 중심의 지식 담론('학습의 대상이 되는 내용 지식에 대한 필자로서의 관점을 어떻게 정립하고, 학습 자료를 활용하여 수사적으로 정당화하는가?')으로 전환함으로써 국어과의 교과 특성에 맞는 평가 방법을 탐색할 수 있다고 제안하였다. 논술형 과제로부터 촉발되는 학습 결과물(작문 텍스트)의 측정이나 자기 발전 보고서(성찰일지, 소감문)에 대한 분석은 담화 행위에 기반한 학습에 관여되는 지식의 질적 문제를 고려하는 데 도움이 된다.

하지만 선택형(선다형) 문항에 의한 간접평가 방식을 완전히 폐기하는 것이 현실적으로 어렵다는 점을 염두에 둘 때, 선택형 문항을 통해 측정할 수 있는 지식의 유형이 무엇인가에 대한 고민도 수반될 필요가 있다. 이 연구에서는 심층적 이해를 '상황에 맞는 이해(situational understanding)'로 규정한 선행 담론(Strømsø & Bråten, 2009)의 논의나 개인의 활동 체계가 갖는 개별성과 특수성을 부각시킨 활동 이론의 관점을 고려하여, 언어

활동이 이루어지는 구체적인 상황 맥락에 따라 수사적으로 선택되어야 하는 담화·학습 전략이 무엇인지 아는 것을 선택형 문항의 형태로 확인할 수 있을 것으로 판단하였다.[87] 예컨대 1차 자료와 2차 자료의 변별되는 속성에 대한 인식을 바탕으로 논증적 스키마를 적용하여 상이한 관점과 층위의 학습 자료들을 선택하고 활용하는 방법을 묻거나, 서로 일치하지 않는 정보를 포함하는 학습 자료를 제시하고 이때 필자로서 반응할 수 있는 귀추적 사고의 형태를 묻는 것은 제한적이나마 학습 목적 글쓰기 수행에 필요한 담화 능력을 측정하는 데 도움이 될 수 있다. 이러한 문항의 유형은 영역 특수성에 기대어 성립하는 특정한 내용 지식의 정보('값')가 아니라 이를 메타적으로 구별하고 평가, 해석하는 데 도움이 되는 도식 표상 요소('슬롯')를 측정한다는 점에서 내용 교과에서 개발되어 온 기존의 선택형 문항과 차이를 보이며, 학습 목적 글쓰기의 수행을 뒷받침하는 핵심적인 운용 기제로서 '논증적 스키마'와 '인식론적 순환'의 발상을 포함하는 귀추적 사고를 중심으로 문항을 구성하였다는 점에서 기존 대학수학능력시험의 작문 영역 문항과도 변별된다.

한편 학습 목적 글쓰기 교육에 참여하는 교수·학습 경험을 바탕으로 개인이 귀추적 학습 태도를 갖추었는가를 확인하기 위해서는, 내용 지식의 심층적 이해의 도달 여부를 살펴보고자 하였을 때와 달리, 어떤 항목에 초점을 두고 학습자 자료를 분석해야 하는가에 대해 보다 구체적인 평가 항목과 평가 기준을 마련할 필요가 있다. 이 연구에서는 개인으로 하여금 꾸준한 인식론적 순환의 절차가 요구되는 일련의 교수·학습 활동에 빠짐없이 참여하도록 한 다음 자기 발전 보고서(성찰일지, 소감문)를 작성하도록 함으로써 귀추적 학습 태도의 평가를 위한 학습자 자료의 수집이 이루어질 수 있다고 제안하였다. 이는 담화 행위에 기반한 학습에 관여하는 귀추적 사고와 반성적(성찰적) 사고의 밀접한 관련성에 주목한 것으로, 개인이 귀추적 학습 태도를 지니고 있다는 것은 곧 스스로의 잠정적인 학습 결과물을 되돌아보고 내용 차원의 표상을 포함하여 새로운 표상들을 지속적으로 생성해 냄으로써 인식론적 순환의 수고로움을 기꺼이 수용하겠다는 자발적 태도나 성향을 갖추고 있음을 의미하는 것이기 때문이다.

이 연구와 유사한 문제의식을 바탕으로 내용 영역의 학습에 관여하는 반성적(성찰적) 사고를 관찰하고자 한 월드(Wald et al., 2012)는 이를 분석하기 위한 준거로 ⓐ 작문 범위(writing spectrum), ⓑ 존재(presence), ⓒ 갈등과 딜레마의 기술(description of conflict or disorienting dilemma), ⓓ 감정에의 주목(attending to emotion), ⓔ 분석 및 의미 생성(analysis and meaning making) 등을 제시한 바 있으며, 선행 담론의 논의를 바탕으로 각각의 준거를 (a) 습관적 행동(habitual action), (b) 사려 깊은 행동/내성(thoughtful action

87) 장성민(2018ㄴ)에서는 이와 관련된 문제의식을 보다 상세하게 다루었다.

or introspection), (c) 성찰(reflection), (d) 비판적 성찰(critical reflection) 등 네 수준으로 위계화하여 구체화한 바 있다.[88] 준거에 따라 (a)~(d)의 수준에 대한 기술이 구체적이지 않거나 서로 동등한 위계를 확보하지 못하고 있다는 인상을 주는 경우도 더러 존재하기는 하나, 이들이 제시한 '비판적 성찰' 수준의 진술들을 살펴보면 개인이 귀추적 학습 태도를 갖추었는지를 판단하기 위해 고려해야 하는 평가 항목과 평가 기준을 추정해 볼 수 있다(〈표 Ⅴ-16〉).[89]

〈표 Ⅴ-16〉 귀추적 학습 태도의 분석을 위한 평가 준거(Wald et al., 2012)

평가 항목	평가 기준
작문 범위	스스로의 가정, 가치, 믿음, 편견, (현재나 미래의) 행위의 결과 등에 대해 탐구하고 판단하였는가?
존재	필자로서의 존재감을 충분히 표현하였는가?
갈등과 딜레마의 기술	다양한 관점, 대안적 설명에 대한 탐구, 가정에 대한 문제 제기 등을 포함하여 딜레마, 갈등, 도전, 쟁점에 대해 충분히 기술하였는가?
감정에의 주목	스스로의 감정에 대한 인지, 탐구, 주의를 바탕으로 감정적 통찰을 획득하였는가?
분석 및 의미 생성	종합적인 분석과 의미 생성이 이루어졌는가?

이상의 논의를 정리하면, 학습 목적 글쓰기 교육의 평가는 (ㄱ) 학습 목표와 일치하는 타당한 준거와 방법을 수립하고, (ㄴ) 국어과의 교과 특성에 부합하도록 하는 두 가지 기준을 충족하며 이루어져야 한다. 학습 목적 글쓰기 교육의 목표는 '내용 지식의 심층적 이해'과 '귀추적 학습 태도'의 두 가지로 규정할 수 있으며, 평가 상황에 따라 논술형 문항에 대한 학습 결과물(작문 텍스트)이나 자기 발전 보고서(성찰일지, 소감문)를 산출하도록 함으로써 개인의 성취도를 점검할 수 있다. 한편 학습 목적 글쓰기 교육에 반영된 국어과의 교과 특성은 지식의 질적 수준에 주목하거나, 담화 행위에 본질적으로 내포된 반성적(성찰적) 사고의 속성에 천착함으로써 구현될 수 있다.

---

88) 월드(Wald et al., 2012)가 개발한 내용 영역의 학습에 관여하는 반성적(성찰적) 사고의 평가 분석틀(the Reflection Evaluation for Learners' Enhanced Competencies Tool, REFLECT)에는 ⓐ~ⓔ의 준거 외에 부차적 준거로 '과제에의 주목(attention to assignment)'을 설정하고 있으며, (a)~(d)의 수준 외에 '비판적 성찰'이 수반되는 두 가지 학습의 형태로 '전환 학습(transformative reflection and learning)'과 '확증 학습(confirmatory learning)'을 더 제시하고 있다.

89) 월드의 평가 분석틀을 적용하여 대학생의 성찰일지에 나타난 반성적(성찰적) 사고의 수준을 4점 척도로 계량화한 박성석(2016)에서는 개인 내 수준차가 '분석 및 의미 생성(3.17) 〉 작문 범위(2.68) 〉 갈등과 딜레마의 기술(2.39), 존재(2.29) 〉 감정에의 주목(1.69)' 순으로 확인되었다.

Ⅵ. 결론

1. 요약

이 연구는 “내용 지식의 학습을 포함한 작문 교수·학습 상황에서 필자는 자료 통합 활동을 어떻게 수행하며, 그 결과는 필자에 따라 어떻게 그리고 왜 상이하게 나타나는가?”에 대한 문제의식으로부터 출발하여, 귀추적 사고를 중심으로 담화 행위에 기반한 학습의 성패를 설명하는 유의미한 예측모형을 구성하고 교육적 시사점과 교수·학습 방안을 모색하고자 하였다. 이를 위해 선행 담론의 제한점에 대한 비판적 검토를 통해 중등 학습자의 학습 목적 글쓰기 수행을 설명하기 위한 이론적 준거틀을 마련한 다음(Ⅱ장), 설계·개발 연구의 형성적 순환 과정을 통해 구성된 수업 모형으로부터 수집한 학습자 자료에 대해 구조방정식 모형과 다중집단 구조방정식 모형을 적용하고, 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동을 예측하는 데 유의미한 변인과 경로를 도출하였다(Ⅲ～Ⅳ장). 또한 유형별 참여자의 대표적 사례에 대한 비교를 통해 예측모형의 계량화된 결과를 질적으로 재해석하는 설명적 순차 설계의 혼합 방법론을 적용하고, 참여자 수행에 나타난 문제점이 무엇인지 탐색함으로써 학습 목적 글쓰기의 교육 방안(목표, 내용, 방법, 평가)을 제안하였다(Ⅴ장).

연구 문제에 대한 답변의 형식으로 주요 결과와 시사점을 정리하면 다음과 같다.

[연구 문제 1] 학습 목적 글쓰기 수행을 설명하는 예측모형의 구성

이 연구는 선행 연구에 대한 이론적 검토를 통해 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동을 설명할 수 있는 예측변인을 탐색하고, 일반계 남녀공학 고등학교에 재학 중인 2학년 인문사회계열 학습자(664명)로부터 자료를 수집하여 변환적 설계의 계량화 과정을 거쳐 구조방정식 모형에 투입하였다(Ⅳ장 2절).

1-1. 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 인지적 처리 과정에서 횡적, 종적 측면을 담당하는 대표적인 운용 기제로서 ‘귀추적 사고’에 주목하여 이론적 토대를 구축한 이 연구에서는 “학습 과제의 요구 인식”, “학습 자료의 선택”, “학습 정보의 변형 및 통합”, “학습 결과물의 점검”의 네 가지를 내용 지식의 심층적 이해에 영향을 미치는 유의미한 예측변인으로 설정하였다. 이 연구가 기존의 선행 담론과 변별되는 지점은 “학습 자료의

선택"과 "학습 정보의 변형 및 통합"을 별개의 예측변인으로 설정함으로써 다문서 읽기를 중심으로 한 기능적 접근으로부터 탈피하고, 내용 지식의 심층적 이해를 설명하기 위한 텍스트 표현의 복잡다단한 속성(논증적 스키마, 인식론적 순환)을 포괄하였다는 데 있다. "학습 정보의 변형 및 통합"을 설정한 예측모형의 적합도는 그렇지 않은 경우보다 더 우수한 것으로 나타났다.

1-2. 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 활동은 대체로 '학습 과제의 요구 인식→학습 결과물의 점검→학습 자료의 선택→학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해'의 경로를 거치는 것으로 확인되었으며, "학습 자료의 선택"을 경유하지 않고 '학습 과제의 요구 인식→학습 결과물의 점검→내용 지식의 심층적 이해'나 '학습 과제의 요구 인식→학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해'의 경로를 거치는 경우도 존재하였다. "학습 정보의 변형 및 통합"을 설정하지 않은 기존의 예측모형에서 내용 지식의 심층적 이해에 영향을 미치는 "학습 과제의 요구 인식"의 직접효과가 유효했던 것과 달리 재타당화 모형에서 대체로 "학습 정보의 변형 및 통합"을 거쳐 간접효과만 유효한 것으로 나타난 점은, 참여자들이 인식한 학습 과제의 요구가 궁극적으로 이해가 아닌 표현에 가까운 표상이었음을 시사한다. 한편 "학습 결과물의 점검"이 "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"에 직·간접효과를 미치는 것으로 나타난 것은, 학습 목적 글쓰기 상황에서의 고쳐쓰기의 수행이 교정하기(correction, editing)의 수준을 넘어서 수정하기(revision, rewriting)에 해당하는 보다 역동적 행위에 해당하는 것으로 지적한 귀추적 관점의 논의와 닿아있는 지점으로 볼 수 있다.

[연구 문제 2] 필자 요인에 따른 예측모형의 변화

다음으로 참여자 전체 집단을 대상으로 타당화한 예측모형이 필자 요인(사전지식, 인식론적 신념)에 따른 세부 집단별로 어떻게 상이하게 나타나는지 살펴보기 위해 다중집단 구조방정식 모형을 적용하고 그 결과를 비교하였다(Ⅳ장 3~4절).

2-1. 사전지식 수준에 따른 상위 50% 집단에서 모든 측정변인의 값이 더 높게 나타나 우수한 수행을 보이는 것으로 확인되었다. 사전지식 수준에 따라 학습 목적 글쓰기 수행을 추동하는 자기 조절의 인지적 운용 방식은 '계획하기'와 '수정하기'로 상이하게 나타났다. 집단 간 유의미한 차이가 나타난 경로는 '학습 과제의 요구 인식→학습 결과물의 점검', '학습 과제의 요구 인식→학습 정보의 변형 및 통합', '학습 정보의 변형 및 통합→내용 지식의 심층적 이해'의 세 개였다. "학습 자료의 선택"을 경유하는 경로에서는 집단 간 차이가 유의하지 않아, 일정 수준 이상의 사전지식을 갖춘 참여자의 경우에는 학습 자료의 이해에 미치는 사전지식의 조절효과가 제한적이라는 함의를 얻을 수 있었다.

상위 집단에서만 '학습 과제의 요구 인식→내용 지식의 심층적 이해'의 경로가 유의했는데, 이는 사전지식 수준이 높은 참여자의 경우 학습 자료의 선택을 매개로 한 일련의 읽기 행위를 반드시 거치지 않더라도 자신의 학습 결과물을 구성할 수 있는 밑바탕을 갖추고 있기 때문인 것으로 해석할 수 있었다. 하지만 상위 집단만 재분석하였을 때, 사전지식 점수는 다른 측정변인과 통계적으로 유의한 상관을 보이지 않거나 도리어 부적 상관을 보이는 경우도 있어 사전지식에 과도하게 의존하는 것이 꼭 바람직한 결과를 가져오는 것은 아니었다. 자신의 사전지식에 과도하게 의존하지 않고 학습 자료를 매개로 한 담화 행위를 수행하도록 촉진하는 방안이 마련될 필요가 있다.

반면 하위 집단에서는 사전지식 점수가 "학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"을 뒷받침하는 모든 측정변인과 부적 상관을 보였는데, 이는 부정확하거나 완결되지 못한 사전지식이 학습을 위한 읽기와 쓰기에 도리어 부정적 영향을 미침을 함의한다. 지식과 앎에 대한 인식론적 한계가 존재할 수 있음을 깨닫고, 학습을 위한 과학적 탐구의 전제로서 선결 동의가 필요한 영역에 대해 정확한 지식을 갖출 수 있도록 도울 필요가 있다.

2-2. 일반적인 기대와 달리, 세련된 성향의 인식론적 신념을 갖춘 참여자는 '응집적 표상 구축'을 제외한 모든 측정변인에서 소박한 신념 집단과 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않거나 오히려 더 낮은 수치를 보이고 있었다. 이는 세련된 신념과 소박한 신념의 구분이 성향의 정도를 보여주는 것일 뿐 그것만으로 우수함과 미숙함을 변별하는 준거가 될 수 없음을 시사하는 결과이다. 집단 간 경로계수의 차이는 "학습 정보의 변형 및 통합"을 종속변인으로 하는 경로에서만 유의하지 않았는데, 이는 인식론적 신념의 영향력이 대체로 '읽기'에 유효한 반면 '쓰기'에 직접적인 조절효과를 보이지는 않는 것으로 해석할 수 있다.

인식론적 신념의 하위 구인별로 학습 목적 글쓰기 수행에 미치는 효과가 상이하게 나타나는 것으로 알려진 선행 연구의 결과는 부분적으로 유효했다. 비교적 일관된 정적 상관을 보인 구인은 '지식의 구조'(↔"학습 자료의 선택"), '앎의 원천'(↔"학습 자료의 선택", "학습 정보의 변형 및 통합"), '앎의 정당화'(↔"학습 과제의 요구 인식", "학습 자료의 선택") 세 가지였다. 이는 지식의 구조를 상호 관련된 개념들이 통합된 복잡한 조직으로 인식할수록, 지식이 개인의 이성적 · 합리적 탐구로 형성된다고 인식할수록, 지식의 옳고 그름이 개인의 비판적 판단에 의해 수용되고 정당화된다고 믿을수록 학습을 위한 다문서 읽기의 수행 또한 우수하게 나타난 것으로 해석할 수 있다. 반면 '지식의 확실성'은 인식론적 신념 성향에 관계없이 "학습 결과물의 점검"과 비교적 일관된 부적 상관을 보였는데, 이는 다원주의적 신념에 해당하는 중등 학습자의 발달 수준에 기인한 결과로 해석할 수 있었다.

[연구 문제 3] 참여자 유형에 따른 구체적 양상과 원인, 교육적 시사점

마지막으로 이 연구에서는 군집분석을 통해 참여자 유형을 세분한 다음, 유형별 참여자의 대표적 사례에 대한 질적 내용분석을 통해 예측모형의 계량화된 결과를 재해석하는 설명적 순차 설계의 혼합 방법론을 적용하였다. 이를 통해 유사한 절차의 글쓰기 수행을 거쳤음에도 내용 지식의 심층적 이해에 차이가 발생한 원인이 무엇인지 인지적 처리 요인과 필자 요인을 중심으로 분석하였으며, 문제점을 해결하기 위한 시사점을 도출하여 학습 목적 글쓰기 교육을 설계하였다(Ⅴ장).

3-1. 군집분석을 통해 담화 행위의 수행과 내용 지식의 심층적 이해의 관계에 따라 참여자 유형을 세분하였을 때, 세부 유형별로 해당되는 참여자의 인원은 "우수"(30.6%), "평균"(29.8%), "미흡"(20.3%), "불일치"(19.3%)의 순으로 나타났다. 이 연구에서는 "우수"와 "불일치", "미흡" 집단에 해당하는 참여자의 대표적 사례를 질적으로 분석하고, 이들이 학습 목적 글쓰기를 수행하는 과정에서 경험한 어려움과 그에 대한 해결 방식에 대해 구체적으로 살펴보았다. "불일치" 집단을 대표하는 참여자는 학습 결과물을 구성하기 위해 "우수" 집단의 참여자와 마찬가지로 텍스트 구조와 논증적 스키마에 대한 인식을 바탕으로 구체적인 사례가 포함된 1, 2차 자료를 선택하여 활용하고 있었으나, 필자의 수사적 관점과 개인의 사전지식으로부터 기인하는 과제 표상의 비중이 높아 자신이 선택한 자료의 정보를 개인의 사전지식과 변별하여 드러내거나 학습 자료에 대한 인지적 반응을 텍스트 맥락 내에서 산출하는 데 어려움을 겪고 있었다. 반면 "미흡" 집단의 사례에서는 단편적인 장르 지식으로부터 과제 표상이 촉발되어 교과서 저자의 특정한 관점을 그대로 수용하고 이를 정당화하려는 확증편향의 문제를 보이고 있었다.

3-2. 참여자 수행에 나타난 문제점은 대체로 귀추적 순환을 추동하는 두 가지 인지적 연쇄, 즉 필자 내부의 가정(hypothesis)과 필자 외부의 증거(data)가 서로 균형을 이루지 못했기 때문에 발생한 것으로 해석할 수 있었다. 참여자에 따라 높은 수준의 사전지식과 '개인의 합리적 작업과 비판적 판단'에 과도하게 치우친 인식론적 신념 성향을 보여 필자 외부의 증거(학습 자료, 동료 학습자의 피드백)가 갖는 중요성을 간과한 것은, 이를 뒷받침하는 대표적인 예이다. 반면 담화 행위의 사회적 속성에 대한 인식이 부재하거나 '논증적 스키마'와 '인식론적 순환'을 포함하는 학습 목적 글쓰기의 귀추적 속성에 대한 이해가 부족한 것은 인지적 처리 범주의 장르 지식이 제대로 확립되지 않은 데서 비롯한 문제점으로 볼 수 있었다.

3-3. 이 연구는 국어과 교수·학습이 "지식(내용)을 활동(방법)을 통해 배워서 지식·기능·태도(목표)를 갖추는" 체제를 따르는 것으로 규정한 지식 중심의 교육 내용 담론에

따라 목표, 내용, 방법, 평가 차원에서 학습 목적 글쓰기 교육의 설계를 논의하였다. 이에 따라 인지적 처리 범주와 필자 범주로 분류된 참여자 수행의 문제점을 해결하기 위한 미시적 방안을 '내용 요소'로 나열한 다음, 구체적인 경험과 활동을 통해 하나의 모듈에서 함께 작동될 수 있는 상위 범주를 도출하여 11개의 '교육 내용'으로 제시하고, 하위 요인(인지적 처리 범주[인식론적 순환, 논증적 스키마], 필자 범주[사전지식, 인식론적 신념])에 따라 통합될 수 있는 몇몇 교육 내용을 묶어 최종적으로 5개의 '일반화된 지식'을 도출하였다. 이 연구는 학습 목적 글쓰기 교육의 목표를 '담화 행위에 기반한 학습 능력을 신장하는 것'(내용 지식의 심층적 이해)과 '귀추적 학습 태도를 갖추는 것'의 두 가지로 규정하고, 대규모 평가와 교실 단위 평가에서 각각 지향하는 목표에 따라 상이한 방식으로 개인의 성취도에 대한 점검이 이루어질 수 있음을 제안하였다.

이 연구는 문제 해결 과정으로서 학습과 글쓰기가 공유하는 당위론적 유사성에만 기능적으로 주목하여 온 기존의 연구 경향이 갖는 한계를 지적하고, '논증적 스키마'와 '인식론적 순환'의 발상을 횡적, 종적으로 두루 포함하는 귀추적 사고의 관점으로부터 담화 행위에 기반한 학습의 실체에 주목하여 교육 내용을 체계화하였다는 점에서 의의가 있다. 사전지식과 인식론적 신념에 따른 세부 집단별로 상이한 인지 경로를 거치게 됨을 실증적으로 분석하고 일정한 기준에 따라 참여자 유형을 세분하여 그 구체적인 양상을 깊이 있게 분석한 것은, 학습 필자에 대한 이해를 제고하고 필자 요인에 따른 교육적 처방이 이루어질 수 있는 토대를 구축하는 데 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

2. 제언

이 연구의 의의를 보다 생산적인 방향으로 확장하기 위해서는 다음과 같은 제한점에 대한 고민이 더 필요하다.

첫째, 이 연구는 일반계 고등학교에 재학 중인 2학년 인문사회계열 학습자를 대상으로 자료를 수집하고 분석하였다. 일반계 고등학교에 재학 중인 2학년 학습자를 대상으로 자료를 수집한 것은 학교 유형(일반계고, 특목고, 특성화고)에 따른 교육과정 운영의 편차가 적으며, 학습 목적 글쓰기 장르의 실현태(대입 논술고사, 소논문)에 대한 관심도가 높으면서도 대학수학능력시험 준비에 따른 현실적 제약으로부터 상대적으로 자유로워 연구 결과를 일반화하는 데 유리할 것으로 판단했기 때문이었다. 하지만 일반계 고등학생의 경우에도 국민공통기본교육과정을 아직 모두 이수하지 않은 1학년과 이를 모두 이수

한 2학년, 대학입시를 위한 집중적인 지도가 이루어지는 3학년 사이에 상이한 담화 능력과 사전지식 수준, 인식론적 신념 성향이 발견되며, 최근에는 학습 목적 글쓰기 교육의 대상을 초등학생, 중학생으로까지 확대하자는 논의도 지속되고 있어 후속 연구를 통해 학교급과 학년에 따른 차이를 광범위하게 더 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서는 참여자의 전공계열을 인문사회계열로 제한하고, 이들에게 보편적으로 적용할 수 있는 내용 지식의 일반적인 영역으로서 '문화' 영역의 화제를 선정하여 적용하였다. 하지만 학습 맥락의 적합성(disciplinary-appropriateness)이나 학습 공동체의 담화 관습에 대한 인식은 교과별로 상이하게 나타날 수 있으며, 사전지식이나 인식론적 신념이 미치는 조절효과 또한 교과 영역별로 특수하게 구현될 가능성이 높다. 교과 독서(disciplinary reading)에 대한 국어과, 사회과, 과학과, 수학과 교사들의 인식을 조사한 한 선행 연구에 따르면, 교과 독서의 본질에 대해 문학 과목은 '공감적 읽기'(심미적 읽기), 역사 과목은 '비판적 읽기'(제시된 자료의 출처와 배경이 되는 역사적 맥락 이해하기, 자료를 글쓴이의 의도나 성향과 관련지어 해석하기), 과학 과목은 '분석적 읽기'(지식의 탐구 과정과 변인 간 인과관계 파악하기), 수학 과목은 '꼼꼼히 읽기'(개념과 용어에 대한 정확한 이해를 바탕으로 지문의 조건과 전제를 파악하여 수학적 언어로 재구성하기)를 주요한 특징으로 이해하고 있었다(천경록, 2018). 국가 수준 교육과정에 내용 영역 문식성의 교육 내용을 포함하고 있는 미국의 경우에도 이 연구에서 지속적으로 강조한 '1차 자료와 2차 자료의 구분'은 '역사/사회 교과'에서만 중요하게 다루고 있을 뿐 '과학/기술 교과'에서는 제시되지 않고 있다. 외국의 과학교육 분야에서 논의되어 온 기존의 이론적 성과를 염두에 둘 때 '지식의 탐구 과정과 변인 간 인과관계 파악하기'를 요체로 하는 과학 학습의 본질 또한 넓게 보아 '귀추적 사고'를 핵심 운용 기제로 삼는 것으로 해석할 수 있으나, 세부적으로 역사/사회 교과에서 지향하는 방식과는 상이한 담화 관습을 거치는 것으로 인식되는 것이다. 후속 연구를 통해 교과목이나 내용 지식의 영역에 따른 차이가 어떻게 나타나는지 더 섬세하게 포착할 필요가 있다.

셋째, 이 연구는 기초적인 사전지식을 갖춘 참여자를 대상으로 삼아 연구를 수행하였다. 이는 일차적으로 효과적인 학습 목적 글쓰기 수행을 위해 최소한의 사실적 지식을 갖추게 하는 사전 강의(pre-lecture)의 필요성을 제안한 선행 담론(Britt & Rouet, 2012)의 시사점을 수용한 것이면서, 부차적으로는 필자 요인에 따른 변화를 정교하게 추적하기 위해 사전지식 수준의 하향 평준화를 막고 정규성을 확보하려는 의도도 반영된 것이다. 하지만 사전지식의 조절효과가 "학습 자료의 선택"을 경유하는 어느 경로에서도 유의하게 나타나지 않은 데다 필자 요인에 대한 귀인 또한 인식론적 신념에 비해 상대적으

로 빈약하게 이루어졌다는 점을 고려할 때, 최소한의 사전지식이 담보되지 않은 참여자를 대상으로 후속 연구를 수행하고 그 결과를 이 연구의 결과와 비교해 볼 필요가 있다. 이 연구에서는 3차 형성적 순환에 참여한 전체 참여자 가운데 95.1%가 연구에 필요한 모든 자료를 제출하였는데, 기초적인 사전지식도 갖추지 못한 학습자는 대체로 이 범위에 포함되지 못했을 가능성도 존재한다.

넷째, 이 연구는 내용 교과에서의 교수·학습과 평가(정기고사)를 공식적으로 거쳤다는 사실로부터 참여자들이 기초적인 사전지식을 갖춘 것으로 간주하였다. 하지만 내용 교과에서의 교수·학습이 어떤 형태로 이루어졌는가에 따라 참여자에게 형성된 사전지식의 질적 수준에는 차이가 발생할 수 있다. 예컨대 내용 교과의 수업에서 발표, 토론, 논술, 프로젝트 학습 등 구체적인 담화 활동을 통해 교수·학습이 이루어졌거나 평소 개인의 일상생활에서 경험하는 문제, 사회 현상, 쟁점 등과 관련지어 필자-자료 간 통합이 충분히 활성화된 상태라면, 그러한 수업을 경험한 참여자는 사전지식의 질적 수준에서 그러한 수업을 경험하지 못한 참여자와 현저한 차이를 보일 수 있다. 학습 목적 글쓰기 교육을 위한 교수·학습 지원의 일환으로 내용 지식에 대한 사전 강의를 염두에 둔다면, 본격적인 글쓰기 수행에 앞서 학습자로 하여금 기초적인 사전지식을 어떻게 갖추도록 만들 것인가에 대해서도 충분한 고민이 후속적으로 이루어져야 할 것이다.

다섯째, 이 연구는 기존에 타당화된 표준화 검사 도구를 활용하여 참여자의 인식론적 신념을 측정하였다. 하지만 높은 인식론적 신념 점수를 얻은 것이 학습 목적 글쓰기 수행의 성패를 예측하는 데 거의 도움이 되지 못한 데다, 다차원적 체계로서 하위 구인별로 상이한 효과를 보이는 인식론적 신념의 하위 구인별로 학습 목적 글쓰기 수행을 뒷받침하는 측정변인과의 상관이 일관되지 않아 논란의 여지를 포함하는 경우가 많았다. 게다가 인식론적 신념 척도의 하위 구인 가운데 '학습의 능력', '학습의 결과'는 담화 행위에 기반한 학습의 수행을 설명하는 데 그다지 유용한 변인으로 보기도 어려웠다. 이는 인식론적 신념이 개인의 영역 보편적 성향을 규정하는 하나의 요인일 뿐 담화 행위와 학습의 수행을 적확하게 설명하는 데에는 여러 가지 제약이 따르는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 담화 행위에 기반한 학습의 수행에 영향을 미치는 유의미한 변인을 중심으로 인식론적 신념의 구인을 정교하게 재조직하고, 이를 통해 필자 요인에 따른 학습 목적 글쓰기 수행의 차이를 타당하게 진단할 필요가 있다.

참고 문헌

강민경(2013), 쓰기 윤리 교육의 내용 연구, 서울대학교 박사학위 논문.

강정찬·이상수(2011), 수업 개선을 위한 현장연구방법으로서 설계기반연구(DBR), 교육방법연구 23, 323-354, 한국교육방법학회.

김승현(2014), 학습 대화의 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위 논문.

김정자(2014), 학생의 쓰기 경험에 대한 연구: 학생들은 어떤 쓰기 경험을 하며 필자로 성장하는가, 한국초등국어교육 55, 127-150.

김종윤(2014), 다문서 읽기 연구의 연구 동향과 전망, 국어교육학연구 49(3), 138-163, 국어교육학회.

김혜연(2014), 쓰기 과정에서 생성하기와 검토하기의 역동적 상호작용, 서울대학교 박사학위 논문.

김혜연(2016), 대학생의 학습 목적 글쓰기에서 지식 구성의 양상 고찰: 혼합 연구 방법론의 적용, 작문연구 30, 29-68, 한국작문학회.

김호정·남가영·박재현·김은성(2017), (한)국어 교재의 실제성 논의의 새로운 방향, 국어교육 159, 339-370, 한국어교육학회.

김효정·박수홍(2014), 스토리 창작 교육모형 형성을 위한 방법으로서가추법과 이야기 형식 모형의 적용가능성 탐색, 국어교육학연구 49(3), 224-151, 국어교육학회.

노은희(2014), 국가수준 학업성취도 평가 국어 서답형 문항의 자동채점 결과 분석, 국어교육학연구 49(2), 83-111, 국어교육학회.

민병곤(2004), 논증 교육의 내용 연구: 6, 8, 10학년 학습자의 작문 및 토론 분석을 바탕으로, 서울대학교 박사학위 논문.

민병곤(2006), 말하기·듣기 교육 내용으로서의 '지식'에 대한 고찰, 국어교육학연구 25, 5-38, 국어교육학회.

민병곤(2008), 초등학교 논술 교육 내용 구성 방안, 청람어문교육 38, 107-140, 청람어문교육학회.

박병기·정영주(2012), 인식론적 신념의 척도 재타당화 및 영역성 탐색, 교육심리연구 26(3), 739-767, 한국교육심리학회.

박성석(2016), 초등 예비 교사의 교수화법에 대한 성찰 수준, 화법연구 32, 53-92, 한국화법학회.

박성석(2017), 대화에서의 귀추적 사고가 초·중등 대화 교육에 대해 지니는 함의, 한국화법학회 제35회 전국학술발표대회 자료집, 107-129, 한국화법학회.

박영민(2003), 자료 텍스트의 관계 유형과 작문 교육, 청람어문교육 27, 1-28, 청람어문교육학회.

박종훈(2005), 지식 중심의 국어교육 내용 범주 설정 시론, 국어교육 117, 469-492, 한국어교육학회.

서울대학교 교육연구소 편(2011), 교육학용어사전, 하우동설.

서혁·류수경(2014), 국어 교과서 텍스트의 유형과 복잡도, 국어교육학연구 49(1), 445-470, 국어교육학회.

유상희(2017), 논증 교육을 위한 합리성 개념 고찰, 독서연구 44, 204-239, 한국독서학회.

유상희·서수현(2017), 지식 탐구의 도구로서 논증적 글쓰기에 대한 고찰: CCSS 범교과 문식성 영역을 중심으로, 작문연구 32, 83-116, 한국작문학회.

이성영(2006), 국어 교과서를 구성하는 텍스트들의 유형, 한국초등국어교육 32, 283-305, 한국초등국

어교육학회.

이소라(2017ㄱ), 인식론적 신념이 독자 신념과 다문서 읽기 전략에 미치는 영향, 독서연구 43, 183-212, 한국독서학회.

이소라(2017ㄴ), 다중관점 읽기의 발달 양상과 교육 내용 연구: 인식론적 신념을 기반으로, 이화여자대학교 박사학위 논문.

이영호(2012), 학습 논술 교육 연구: 학습 과정에서의 논증 능력을 중심으로, 서울대학교 박사학위 논문.

이윤빈(2012), 대학 신입생 대상 '학술적 글쓰기'의 장르적 의미와 성격, 작문연구 14, 159-200, 한국작문학회.

이윤빈(2013), 담화 종합을 통한 텍스트 구성 양상 연구: 쓰기 과제 표상과 텍스트 구성의 관계를 중심으로, 연세대학교 박사학위 논문.

이재승(1988), 쓰기 과정에서 교정의 의미와 양상, 국어교육 97, 117-136, 한국어교육학회.

이정우(2011), 정보 전달 텍스트 쓰기에서 필자의 정보 변환 양상, 국어교육 136, 257-295, 한국어교육학회.

이지영(2016), 온라인 다문서를 활용한 글쓰기 과제에서 나타난 읽기·쓰기 전략 연구, 고려대학교 박사학위 논문.

임철일(2012), 교수설계 이론과 모형(제2판), 교육과학사.

장성민(2013), 경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위 논문.

장성민(2014), 고등학교 교과서에 나타난 작문 맥락 분석: "국어Ⅱ"의 설득적 글쓰기 단원을 중심으로, 작문연구 23, 107-145, 한국작문학회.

장성민(2015ㄱ), 고등학생 필자의 다문서 읽기를 통한 작문 과제 수행에 관한 연구, 작문연구 25, 191-225, 한국작문학회.

장성민(2015ㄴ), 고등학생의 자료 통합적 글쓰기에서 분량에 따른 능숙한 필자와 미숙한 필자의 논증 양상 비교, 국어교육학연구 50(3), 193-233, 국어교육학회.

장성민(2015ㄷ), 은유 분석을 활용한 고등학생의 발표 장르에 대한 인식 조사, 화법연구 30, 325-360, 한국화법학회.

장성민(2015ㄹ), 고등학생의 자료 통합적 글쓰기에서 자료의 텍스트 유형이 글의 구조에 미치는 영향, 작문연구 27, 181-226, 한국작문학회.

장성민(2016ㄱ), 고등학생의 진로 계발을 위한 학급 단위 글쓰기 프로그램 개발, 우리말교육현장연구 10(1), 205-241, 우리말교육현장학회.

장성민(2016ㄴ), 대학교 신입생의 자료 통합적 글쓰기에서 필자의 공감 성향이 텍스트 선택에 미치는 영향, 국어교육학연구 51(3), 393-439, 국어교육학회.

장성민(2016ㄷ), 예비 초등교사의 글쓰기 협력학습에 대한 인식: 동료지도의 작문 워크숍에 대한 은유 분석을 중심으로, 작문연구 30, 253-287, 한국작문학회.

장성민(2016ㄹ), 학습 목적 글쓰기 교육에 대한 반성적 검토: 2015 국어과 교육과정의 성취기준 분석을 중심으로, 국어교육 153, 63-105, 한국어교육학회.

장성민(2016ㅁ), 요약형 과제와 논증형 과제의 수행이 텍스트 학습에 미치는 효과, 국어교육연구 38, 143-191, 서울대학교 국어교육연구소.

장성민(2017ㄱ), 교과 수업에서의 글쓰기 활동에 대한 예비 초등교사의 인식 조사, 작문연구 32, 239-275, 한국작문학회.

장성민(2017ㄴ), 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 예측모형 탐색: 구조방정식 모형의 적용, 국어교육학연구 52(2), 371-423, 국어교육학회.

장성민(2017ㄷ), 일반계 고등학생의 성별 구성에 따른 학습 목적 글쓰기 예측경로 비교: 다중집단 구조방정식 모형의 적용, 국어교육 158, 107-147, 한국어교육학회.

장성민(2017ㄹ), 학습 목적 글쓰기 상황에서 필자의 사전지식이 다문서 문식 경로에 미치는 조절효과: 다중집단 구조방정식 모형의 적용, 독서연구 45, 9-41, 한국독서학회.

장성민(2018ㄱ), 교과 논술 교육을 위한 귀추적 글쓰기 학습 모형 탐색, 국어교육 161, 283-313, 한국어교육학회.

장성민(2018ㄴ), 논증 기반 타당도 접근에 기반한 수능 작문 평가의 개선 방향 탐색, 국어교육학연구 53(2), 227-257, 국어교육학회.

장성민(2018ㄷ), 초보교사의 글쓰기 과제 표상에 나타난 지적 구조 분석: 우수한 필자 교사와 미숙한 필자 교사의 차이를 중심으로, 작문연구 37, 87-127, 한국작문학회.

장성민·민병곤(2016), 대학수학능력시험 "국어" 작문 영역 평가의 타당성 검토: 선다형 점수와 수행형 점수의 상관관계를 중심으로, 작문연구 29, 163-209, 한국작문학회.

장지혜(2016), 대화주의 관점에서의 논증적 글쓰기 교육 연구, 작문연구 31, 203-228, 한국작문학회.

정혜승(2013), 독자와 대화하는 글쓰기: 대화적 문식성 교육을 위한 작문 과정과 전략 탐구, 사회평론.

정희모(2012), 페렐만의 보편청중 개념과 작문의 독자 이론, 페렐만과 파크의 논의를 중심으로, 작문연구 15, 159-187, 한국작문학회.

조병영·김종윤(2015), 인터넷 환경에서의 읽기 부정확성에 대한 이론적 고찰, 국어교육 148, 367-397, 한국어교육학회.

천경록(2017), 국어과 '핵심 개념'의 의미 탐색, 청람어문교육 63, 41-65, 청람어문교육학회.

천경록(2018), 교과독서에 대한 고등학교 교사들의 인식: 문학, 역사, 과학, 수학을 중심으로, 독서연구 47, 97-124, 한국독서학회.

최건아(2013), 자료 텍스트에 대한 모둠 토의가 글 내용 생성에 미치는 효과 연구, 고려대학교 박사학위 논문.

최숙기(2014), 복합 문서 처리 전략 검사 도구의 타당도 검증 및 전략 수행 양상 분석, 작문연구 21, 291-313, 한국작문학회.

최숙기(2016), 아이트래커를 활용한 중학생의 다문서 읽기 양상 분석, 독서연구 39, 159-191, 한국독서학회.

최승식(2015), 설명문 쓰기의 담화종합 과정 연구, 고려대학교 박사학위 논문.

Ainsworth, S. (1999). The functions of multiple representations. *Computers and Education*, 33(2-3), 131-152.

Anderson, J. R. (2010). *Cognitive Psychology and its Implications* (7th ed.). New York: Worth Publishers.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airiasian, W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., & Pintrich, P. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives* (complete edition). New York: Longman.

Anderson, T. H. (1980). Study strategies and adjunct aids. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 483-502). New York:

Longman.

Andrews, R. (2010). *Argumentation in Higher Education: Improving practice through theory and research*. New York: Routledge.

Armbruster, B. B., & Armstrong, J. O. (1993). Locating information in text: A focus on children in the elementary grades. *Contemporary Educational Psychology*, 18(2), 139-161.

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.

Bannan-Ritland, B. (2003). The role of design in research: The integrative learning design framework. *Educational Researcher*, 32(1), 21-24.

Barzilai, S., & Eshet-Alkalai, Y. (2015). The role of epistemic perspectives in comprehension of multiple author viewpoints. *Learning and Instruction*, 36, 86-103.

Barzilai, S., & Zohar, A. (2012). Epistemic thinking in action: Evaluating and integrating online sources. *Cognition and Instruction*, 30(1), 39-85.

Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 490-498.

Bereiter, C., & Scardimalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: An intervention study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 419-438.

Bowles, M. A. (2011). Measuring implicit and explicit linguistic knowledge: What can heritage language learners contribute?. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 247-271.

Braasch, J. L. G., Bråten, I., & McCrudden, M. T. (Eds.) (2018). *Handbook of Multiple Source Use*. New York: Routledge.

Bråten, I., Anmarkrud, Ø., Brandmo, C., & Strømsø, H. I. (2014). Developing and testing a model of direct and indirect relationships between individual differences, processing, and multiple-text comprehension. *Learning and Instruction*, 30, 9-24.

Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2010). Effects of task instruction and personal epistemology on the understanding of multiple texts about climate change. *Discourse Processes*, 47, 1-31.

Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2011). Measuring strategic processing when students read multiple texts. *Metacognition and Learning*, 6(2), 111-130.

Bråten, I., Strømsø, H. I., & Britt, M. A. (2009). Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, 44, 6-28.

Bråten, I., Strømsø, H. I., & Salmeron, L. (2011). Trust and mistrust when students read multiple information sources about climate change. *Learning and Instruction*, 21(2), 180-192.

Bråten, I., Strømsø, H. I., & Samuelstuen, M. S. (2008). Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 814-840.

Britt, M. A., & Aglinskas, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20, 485-522.

Britt, M. A., & Rouet, J. F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In J. R. Kirby, & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276-314). Cambridge: Cambridge University Press.

Britt, M. A., Wiemer-Hastings, P., Larson, A. A., & Perfetti, C. A. (2004). Using intelligent feedback to improve sourcing and integration in students' essays. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 14, 359-374.

Bronstein, J. (2010). Selecting and Using Information Sources: Source Preferences and Information Pathways of Israeli Library and Information Science Students. *Information Research*, 15(4), 2-15.

Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 13-27.

Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 2-15.

Chuy, M., Alamargot, D., & Passerault, J. M. (2012). Interference with prior knowledge while writing from sources: Effects of working memory capacity. *Journal of Cognitive Psychology*, 24(7), 815-828.

Ciecierski, L. (2014). Experiencing Intertextuality through authentic Literature and meaningful writing in the middle school content area classroom. Unpublished PhD dissertation, Kent State University.

Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.

Creswell, J. W. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156.

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath.

Ding, N., Bosker, R. J., & Harskamp, E. G. (2011). Exploring gender and gender pairing in the knowledge elaboration processes of students using computer-supported collaborative learning. *Computers and Education*, 56(2), 325-336.

Dreher, M. J. (1993). Reading to locate information: Societal and educational perspectives. *Contemporary Educational Psychology*, 18(2), 129-138.

Eco, U., & Sebeok, T. A. (Eds.). (1988). *The Sign of Three: Dupin, Holmes, Peirce*. Bloomington, IN: Indiana University Press. (김주환·한은경 역(2016), 셜록 홈스, 기호학자를 만나다: 논리와 추리의 기호학, 이마.)

Ede, L., & Lunsford, A. (1984). Audience addressed/audience invoked: The role of audience in composition theory and pedagogy. *College Composition and Communication*, 35(2), 155-171.

Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric

study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-172.

Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.

Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.

Felton, M., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2009). Deliberation versus dispute: The impact of argumentative discourse goals on learning and reasoning in the science classroom. *Informal Logic*, 29(4), 417-446.

Ferguson, L. E., & Bråten, I. (2013). Student profiles of knowledge and epistemic beliefs: Changes and relations to multiple-text comprehension. *Learning and Instruction*, 25, 49-61.

Ferretti, R. P., Lewis, W. E., & Andrews-Weckerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies?. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 577-589.

Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., & Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694-702.

Flower, L. (1987). The role of task representation in reading to write. Technical Report, 6. Berkely, CA: University of California, National Center for the Study of Writing and Literacy.

Flower, L., & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C. (1990). *Reading to Write: Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press.

Fulkerson, R. (1996). *Teaching the argument in writing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Gadamer, H. G. (2004). *Truth and Method* (2nd Revised Edition). New York: Continuum. (Original work published in 1960 as *Wahrheit und Methode*)

Garcia-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S., & Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 97(4), 497-523.

Gebril, A., & Plakans, L. (2009). Investigating source use, discourse features, and process in integrated writing tests. *Spaan Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment*, 7, 47-84.

Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010a). Understanding and integrating multiple science texts: Summary tasks are sometimes better than argument tasks. *Reading Psychology*, 31, 30-68.

Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010b). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom?. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 157-173.

Gilabert, S., Garcia-Mila, M., & Felton, M. K. (2012). The effect of task instructions on students' use of repetition in argumentative discourse. *International Journal of Science Education*, 35(17), 2857-2878.

Goldman, S. R., Braasch, J. L., Wiley, J., Graesser, A. C., & Brodowinska, K. (2012). Comprehending and learning from Internet sources: Processing patterns of better and poorer learners. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 356-381.

Graff, G., Birkenstein, C., & Durst, R. (2006). *They Say, I Say: The moves that matter in academic writing*. New York: WW Norton.

Guthrie, J. T., & Mosenthal, P. (1987). Literacy as multidimensional: Locating information and reading comprehension. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 279-297.

Gutiérrez, X. (2012). Implicit knowledge, explicit knowledge, and achievement in second language (L2) Spanish. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 20-41.

Hakkarainen, K., & Palonen, T. (2003). Patterns of female and male students' participation in peer interaction in computer-supported learning. *Computers and Education*, 40(4), 327-342.

Hammann, L. A., & Stevens, R. J. (2003). Instructional approaches to improving students' writing of compare-contrast essays: An experimental study. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 731-756.

Hanson, N. R. (1960). Is there a logic of scientific discovery?. *Australasian Journal of Philosophy*, 38(2), 91-106.

Haraway, D. (2003). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. In Y. S. Lincoln, & N. K. Denzin (Eds.). *Turning Points in Qualitative Research: Tying knots in a handkerchief* (pp. 21-46). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Harris, J. D. (2006). *Rewriting: How to do things with texts*. Logan: Utah State University Press.

Hartman, D. K. (1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30, 520-561.

Hartman, D. K., & Allison, J. (1996). Promoting inquiry-oriented discussions using multiple texts. In L. B. Gambrell, & F. Almasi (Eds.), *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading* (pp. 106-133). Newark: IRA.

Hauenstein, A. D. (1998). *A Conceptual Framework for Educational Objectives: A holistic approach to traditional taxomomies*. Lanham, MD: University Press of America. (김인식·박영무·이원희·최호성·강현석·최병옥·박창언·박찬혁 역(2004), 신 교육목표분류학, 교육과학사.)

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.

Hoffman, J. L., Wu, H. K., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (2003). The nature of middle school learners' science content understandings with the use of on line resources. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(3), 323-346.

Jacobson, M. J., & Spiro, R. J. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research*, 12(4), 301-333.

Jiang, M., Li, Y., Zheng, J., & Han, X. (2017). Gender group differences on behavior patterns in collaborative problem solving through LEGO. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 127-145.

Kammerer, Y., Kalbfell, E., & Gerjets, P. (2016). Is this information source commercially biased?

How contradictions between web pages stimulate the consideration of source information. *Discourse Processes*, 53(5-6), 430 - 456.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.

Kennedy, M. L. (1985). The composing process of college students writing from sources. *Written Communication*, 2(4), 434-456.

Kim, H. J. J., & Millis, K. (2006). The influence of sourcing and relatedness on event integration. *Discourse Processes*, 41, 51-65.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Kirkpatrick, L. C., & Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction*, 19(4), 309-321.

Kirsch, I. S., & Mosenthal, P. B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, 25, 5-30.

Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.

Klein, P. D., Arcon, N., & Baker, S. (2016). Writing to Learn. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fizgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (2nd ed.) (pp. 243-256). New York: Guilford Press.

Klein, P. D., Boscolo, P., Kirkpatrick, L. C., & Gelati, C. (Eds.). (2014). *Writing as a Learning Activity*. Leiden: Brill.

Klein, P. D., & Ehrhardt, J. S. (2015). The Effects of Discussion and Persuasion Writing Goals on Reasoning, Cognitive Load, and Learning. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(1), 40-64.

Kristeva, J. (1986). Word, dialogue, and the novel. In T. Moi (Ed.), *The Kristeva Reader* (pp. 35-61). New York: Columbia University Press.

Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810-824.

Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.). *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kurby, C. A., Britt, M. A., & Magliano, J. P. (2005). The role of top-down and bottom-up processes in between-text integration. *Reading Psychology*, 26(4-5), 335-362.

Landauer, T. K. (1996). *The Trouble with Computers: Usefulness, usability, and productivity*. Cambridge, MA: MIT press.

Le Bigot, L., & Rouet, J. F. (2007). The impact of presentation format, task assignment, and prior knowledge on students' comprehension of multiple online documents. *Journal of Literacy Research,* 39(4), 445-470.

Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332-360.

Leki, I., & Carson, J. (1997). Completely different worlds: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses. *TESOL Quarterly*, 31(1), 39-69.

Lenski, S. D., & Johns, J. L. (1997). Patterns of reading-to-write. *Literacy Research and Instruction*, 37(1), 15-38.

List, A., & Alexander, P. A. (2017). Text navigation in multiple source use. *Computers in Human Behavior*, 75, 364-375.

List, A., & Alexander, P. A. (2018). Postscript: In pursuit of integration. *Learning and Instruction*. [in press]

Loewen, S. (2009). Grammaticality judgment tests and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders, *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (pp. 94-112). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Magnani, L. (2014). Understanding abduction: Inference, perception, and instinct. In L. Magnani (Ed.), *Model-based Reasoning in Science and Technology: Theoretical and cognitive issues* (pp. 173-205). Berlin: Springer.

Martínez, I., Mateos, M., Martín, E., & Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(2), 275-302.

Mateos, M., & Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 435-451.

McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19, 113-139.

McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(1), 52-62.

McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 51-62.

McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction,* 14, 1-43.

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384.

Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How we use language to think together*. London: Routledge.

Merk, S., Rosman, T., Muis, K. R., Kelava, A., & Bohl, T. (2018). Topic specific epistemic beliefs: Extending the Theory of Integrated Domains in Personal Epistemology. *Learning and Instruction*, 56, 84-97.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Moos, D. C., & Azevedo, R. (2008). Self-regulated learning with hypermedia: The role of prior domain knowledge. *Contemporary Educational Psychology,* 33(2), 270-298.

Mosental, P. B. (1996). Understanding the strategies of document literacy and their conditions of use. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 314-332.

Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. C. (2006). Domain-generality and domainspecificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18, 3-54.

Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2002). What counts? The predictive powers of subject-matter knowledge, strategic processing, and interest in domain-specific performance. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 197-214.

Murphy, P. K., Long, J. F., Holleran, T. A., & Esterly, E. (2003). Persuasion online or on paper: A new take on an old issue. *Learning and Instruction*, 13(5), 511-532.

Nash, J. G., Schumacher, G. M., & Carlson, B. W. (1993). Writing from sources: A structure-mapping model. *Journal of Educational Psychology*, 85, 159-170.

Nepomuceno-Fernández, Á., Soler-Toscano, F., & Velázquez-Quesada, F. R. (2013). An epistemic and dynamic approach to abductive reasoning: selecting the best explanation. *Logic Journal of IGPL*, 21(6), 943-961.

Newell, G. E. (1984). Learning from writing in two content areas: A case study/protocol analysis. *Research in the Teaching of English*, 18(3), 265-287.

Nickles, T. (Ed.). (2012). *Scientific Discovery, Logic, and Rationality*. Boston: D. Reidel publishing company.

Nielsen, J. (2000). *Designing Web Usability: The practice of simplicity*. Indianapolis: New Riders Publishing.

Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation vee diagrams (AVDs) for promoting argument-counterargument integration in reflective writing. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 549-565.

Nussbaum, E. M., Kardash, C. M., & Graham, S. E. (2005). The Effects of Goal Instructions and Text on the Generation of Counterarguments During Writing. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 157-169.

Nussbaum, E. M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59-92.

Nussbaum, E. M., Sinatra, G. M., & Poliquin, A. (2008). Role of epistemic beliefs and scientific argumentation in science learning. *International Journal of Science Education*, 30(15), 1977-1999.

Oakeshott, M.(1962). *Rationalism in Politics and Other Essays*. Indianapolis: Liberty Press.

Oh, P. S. (2008). Adopting the abductive inquiry model(AIM) into undergraduate earth science laboratories. In V. Eriksson (Ed.), *Science Education in the 21st Century* (pp. 263-277). New York: Nova.

O'Keefe, V. P. (1995). *Speaking to Think, Thinking to Speak: The importance of talk in the learning process*. NH, Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.

Olson, D. R., & Torrance, N. (1996). *Education and Human Development*. Malden: Blackwell.

Park, B. D, (1982). The Meaning of "Audience". *College English*, 44(3), 247-257.

Paul, R. W., & Elder, L. (2006). *Critical Thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Nueva Jersey: Prentice Hall Publishing.

Paxton, R. J. (2002). The influence of author visibility on high school students solving a historical

problem. *Cognition and Instruction*, 20, 197-248.

Perelman, Ch. (1982). *The Realm of Rhetoric*. Notre Dame: University of Notre Dame press. (Original work published in 1977 as *L'Empire Rhétorique: Rhétorique et argumentation*)

Perfetti, C. A., Britt, M. A., & Georgi, M. C. (1995). *Text-based Learning and Reasoning: Studies in history*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Perfetti, C. A., Rouet, J. F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of document representation. In H. van Oostendorp, & S. R. Goldman (Eds.), *The Construction of Mental Representation during Reading* (pp. 99-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Peter, J., Rosman, T., Mayer, A. K., Leichner, N., & Krampen, G. (2016). Assessing epistemic sophistication by considering domain-specific absolute and multiplicistic beliefs separately. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 204-221.

Pieschl, S., Stahl, E., & Bromme, R. (2008). Epistemological beliefs and self-regulated learning with hypertext. *Metacognition and Learning*, 3(1), 17-37.

Pinner, R. S. (2016). *Reconceptualising Authenticity for English as a Global Language*. Bristol: Multilingual Matters.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.

Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a post-critical philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.

Raphael, T. E., & Hiebert, E. H. (1996). *Creating an integrated approach to literacy instruction*. Orlando, FL: Harcourt Brace.

Reigeluth, C. M. (1989). Educational technology at the crossroads: New mindsets and new directions. *Educational Technology Research and Development*, 37(1), 67-80.

Richey, R. C., & Klein, J. D. (2007). *Design and Development Research: Methods, strategies, and issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Rouet, J. F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple documents comprehension. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text Relevance and Learning from Text* (pp. 19-52). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Rouet, J. F., Britt, M. A., Mason, R. A., & Perfetti, C. A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, 88, 478-493.

Rouet, J. F., Favart, M., Britt, M. A., & Perfetti, C. A. (1997). Studying and using multiple documents in history: Effects of discipline expertise. *Cognition and Instruction*, 15, 85-106.

Rouet, J. F., Vidal-Abarca, E., Erboul, A. B., & Millogo, V. (2001). Effects of information search tasks on the comprehension of instructional text. *Discourse Processes*, 31(2), 163-186.

Russell, D. (1995). Activity theory and its implications for writing instruction. In J. Petraglia, *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* (pp. 51-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ryle, G. (1984). The Concept of Mind. London: Huchinson. (이한우 역(1994), 마음의 개념, 문예출판사.)

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal*

of educational psychology, 82(3), 498-504.

Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. In N. M. Mirz, & A-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education: Theoretical foundations and practices* (pp. 91-126). New York: Springer.

Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. In M. Torrance, L. Van Waes, & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications* (pp. 231-250). Amsterdam: Elsevier.

Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writng development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (2nd Ed.) (pp. 194-207). New York: The Guilfold Press.

Siegel, H. (1988), *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.

Smeets, W., & Solé, I. (2008). How adequate task representation can help students write a successful synthesis (Online published). Zeitschrifts Schreiben.

Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S., & Minguela M. (2013). Integrating information: An analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication*, 30, 63-90.

Spatt, B. (2011). *Writing from sources*. Boston: Bedford/St. Martin's.

Spivey, N. N. (1997). *The Contructivist Metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego: Academic Press.

Strømsø, H. I., & Bråten, I. (2009). Beliefs about knowledge and knowing and multiple text comprehension among upper secondary students. *Educational Psychology*, 29(4), 425-445.

Strübing, J. (2007). Research as pragmatic problem-solving: The pragmatist roots of empirically-grounded theorizing. In A. Bryant, & K. Charmaz (Eds.), *Handbook of Grounded Theory* (pp. 580-602), London: Sage.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles, CA: Sage.

van Dijk, T. A. (1980). *Textwissenschaft: Eine interdisziplinäre einführung*. Tübingen: Niemeyer. (정시호 역(1995), 텍스트학, 민음사.)

van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Johnson, R. H., Plantin, C., & Willard, C. A. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. NJ: LEA.

Velázquez-Quesada, F. R., Soler-Toscano, F., & Nepomuceno-Fernández, Á. (2013). An epistemic and dynamic approach to abductive reasoning: Abductive problem and abductive solution. *Journal of Applied Logic*, 11(4), 505-522.

Wald, H. S., Borkan, J. M., Taylor, J. S., Anthony, D., & Reis, S. P. (2012). Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: Developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing. *Academic Medicine*, 87(1), 41-50.

Wardle, E. (2009). "Mutt Genres" and the goal of FYC: Can we help students write the genres of the university?. *College Composition and Communication*, 60(4), 765-789.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiley, J., Goldman, S., Graesser, A., Sanchez, C., Ash, I., & Hemmerich, J. (2009). Source evaluation, comprehension, and learning in internet science inquiry tasks. *American Educational Research Journal*, 46, 1060 - 1106.

Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 301-311.

Williams, J. M., & Colomb, G. G. (2007). *The Craft of Argument* (3rd ed.). New York: Longman. (윤영삼 역(2008), 논증의 탄생, 홍문관.)

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.

Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives* (pp. 153-189). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zhao, R., & Hirvela, A. (2015). Undergraduate ESL students' engagement in academic reading and writing in learning to write a synthesis paper. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 219-241.

Zheng, J. (2013). 18 Minutes and 11 Seconds Online: Exploring the Cogntive Processes of 12 Good Writers Writing on the Internet. Unpublished PhD dissertation, Michigan State University.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Abstract

A Study of the Writing-to-Learn Education based on the Abductive Perspective

Sungmin, CHANG

This study explores the factors that influence writing-to-learn activities, including individual factors, and identifies meaningful predictive pathways that determine their level of learning outcomes in order to derive educational implications and to design teaching and learning strategies. "Writing to learn" is a learning activity that involves writing from sources. It can be defined as a written communication that establishes the writer's viewpoint in a manner that audiences can accept as reasonable by reading and integrating multiple documents for the purpose of deep comprehension of the topic to be learned. The abductive perspective, together with the ideas of the "argumentative schema" and "dynamic epistemic cycle", can explain its major operating mechanism both horizontally and longitudinally.

This study constructs a theoretical framework to explain the performance of writing-to-learn processes for secondary school students through a critical review of previous studies (Chapter Ⅱ). Data were collected by applying repetitively formative cycles of design & development reasearch, and the determinants of learning outcomes were investigated by using the structural equation model and multiple-group structural equation model (Chapter Ⅲ-Ⅳ). An opinion essay task was assigned to 664 sophomore students in liberal arts programs in coeducational general high schools, and a textbook of content subject was provided as a reading material. The collected data (writing products, and reflective journals) were used to validate the predictive model by applying a transformative design based on the qualitative content analysis.

The results (Chapter Ⅳ) showed that first, the act of selecting relevant materials and constructing learning outcomes (writing products) was found to be influenced by the perception of task-based needs both directly and indirectly. The task-based needs that participants perceived were closer to writing representations than reading

representations. Second, the major differences between writing-to-learn performance paths, according to participants' prior knowledge levels, could be interpreted in terms of distinction between plan-oriented processes for the higher prior-knowledge group and revision-oriented processes for the lower prior-knowledge group. Third, the effects of epistemic belief were mainly significant in reading, but not in writing. The effects of sub-constructs were different for reading and writing.

Finally, this study addressed the design of writing-to-learn education on the basis of explanatory sequential design for the quantitative results of the predictive model (Chapter V). Cluster analysis was applied in accordance to the levels of writing processes (writing from sources) and learning outcomes (deep comprehension), and qualitative content analysis was applied according to the detailed phases of writing to learn for the representative participants organized into cluster groups. In the case of the "inconsistent" group, as in the case of the "superior" group, the participants selected primary and secondary sources containing concrete evidences based on recognition of the text structure and the argumentative schema to construct learning outcomes. However, the task representations derived from writers' own rhetorical viewpoints and personal prior knowledge were so high that cognitive responses to reading materials could not be drawn within the range of the textual context. On the other hand, in the case of the "inferior" group, it was observed that task representations triggered from fragmentary genre knowledge and a myside bias to follow the specific viewpoint of the author of the textbook. These problems can be interpreted as mainly due to the fact that the two cognitive elements supporting abductive thinking—the writers' internal hypothesis and external data—are not balanced. Discussion was divided into categories of cognitive processes and writer factors, and writing-to-learn educational design (goals, contents, methods, evaluations, etc.) was presented for each discussion based on the discourse of knowledge-centered Korean language education.

Key Words: Writing to Learn, Writing from Sources, Abduction, Deep Comprehension, Argumentative Schema, Dynamic Epistemic Cycle, Prior Knowledge, Epistemic Belief, Predictive Model, Korean Language Education, Writing Education

Student Number: 2014-30485