

예비 초등 교사의 글쓰기 요구 인식*

- 정체성 인식과의 관련성을 중심으로 -

김혜연**

< 次 例 >

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 결과 및 논의
- V. 결론

I. 서론

학습자에게 필요한 바를 다양한 차원에서 분석하는 일은 교육과정 및 교수-학습 방법을 마련하는 데 있어서 중요한 기반 혹은 근거가 된다. 우리는 이러한 과정을 보통 요구 분석(needs analysis)이라 부르며, 요구 분석은 학습자 맥락과 관련된 다양한 자료들을 수집하는 데서 출발한다(Hyland, 2003: 58). 그러므로 학습자들 스스로 자신의 요구 사항에 대해 어떻게 인식하고 있는지를 직접 조사하는 일은 바로 요구 분석의 주요 자료 중 하나가 될 것이다.

* 이 논문은 제17회 서울대학교 국어교육연구소 국제학술대회(2015년 10월 24일)에서 발표한 원고를 수정·보완한 것임.

** 서울대 BK21플러스 창의적국어교육미래인재양성사업팀 박사후연구원
<http://dx.doi.org/10.17313/jkorle.2015.36.425>

그러므로 이 연구는 예비 초등 교사들을 위한 글쓰기 기능의 요구 분석을 가능케 하는 다양한 통로들 중에서도, 요구에 대한 학습자의 인식 차원에 한정지어 살피고자 한다. 즉 예비 초등 교사들이 스스로에게 필요한 글쓰기 기능을 무엇이라고 보는지, 이를 위해 어떠한 글쓰기 교육이 필요하다고 보는지, 그리고 이러한 양상들에 대해 전반적으로 어떻게 판단하는지 등을 파악하는 것을 목적으로 하고자 한다.¹⁾ 다만, Street(1984: 220)가 지적한 바와 같이, 필자에게 필요한 기능(skills)은 맥락에 따라 달라지며, 다양한 맥락 하에 위치한 현대 사회의 필자들에게는 그에 따라 각기 다른, 새로운 기능들이 요구된다. 그러나 박영목(2005)과 윤여탁(2015)에서 지적한 바와 같이, 기능과 관련된 그간의 논의들은 다양한 맥락 요건들을 고려하기보다는, 기능의 수행 및 방법적 지식을 익히는 데에 주로 초점이 맞춰져 왔으며, 그런 점에서 지양해야 할 대상으로 비판받기까지 하였다. 따라서 학습자에게 무엇이 필요할 것인가의 문제를 기능의 관점으로 접근하되, 이를 둘러싼 다양한 맥락을 고려한다면, 더욱 실질적인 요구 분석의 기반을 마련할 수 있을 것이다.

이러한 관점에서, 본 연구에서는 다양한 맥락의 요건들 중에서도 ‘정체성’ 맥락에 따라 학습자의 글쓰기 기능의 요구 인식이 어떤 양상으로 나타나는지를 파악하는 것으로 문제의식을 더욱 초점화하고자 한다. 그간 문식성과 정체성의 문제를 함께 고려하고자 하였던 일련의 연구 흐름들(옥현진, 2009; Moje, Luke, Davies, & Street, 2009)을 고려할 때, 양자 간의 관계는 이미 밀접하게 관련됨을 짐작

1) 물론, 요구 분석은 본디 교육 계획 마련부터 세부적인 교수-학습 안을 마련하는 일에 이르기까지의 근거를 마련해주는 일을 의미(한국교육심리학회, 2000)한다는 점에서, 학습자의 인식 조사만으로 충분할 수는 없다. 그러나 학습자 스스로 필요성에 대해 인식하고 명료히 언급하는 것은 요구 분석을 위한 중요한 자료 중 하나이다.

할 수 있다. 특히, 본 연구의 대상이 예비 초등 교사들이라는 점에서, 이러한 시도는 더욱 의미 있으리라 본다. 예비 교사들은 학생과 교사의 정체성을 동시에 의식하고 있다는 점에서, 일반적인 학습자들과는 구별되는 특수성을 지니고 있기 때문이다. 그러므로 이들의 다소 특수한 정체성에 따른 요구 사항들은 더욱 복잡적이고 세밀한 검토가 필요하다. 즉, 이들이 ‘학생이자 교사’라는, 다소 모순적인 두 정체성 사이에서 어떠한 난점들과 마주하게 되는지에 대해서 더욱 세심하게 살펴보아야 한다. 특히, 초등 교사의 경우, 다른 학교급에 비해 교사-학생의 관계가 더욱 긴밀하다는 점, 그리고 여러 교과목을 모두 담당해야 한다는 점에서 더욱 복잡한 글쓰기 기능을 필요로 할 수 있다. 그런 점에서 예비 초등 교사들이 글쓰기 기능의 요구에 대해 어떻게 판단하는지를 조사하는 일은 더욱 의미가 크다.

이상의 맥락을 바탕으로, 이 연구에서는 예비 초등 교사의 정체성 인식의 양상 및 그에 따른 글쓰기 요구 인식에 대한 질적 차원의 조사를 통해 이들이 실질적으로 어떠한 어려움을 겪고 있는지 알아보고자 한다. 기존의 글쓰기 기능에 대한 논의들이 대체로 기능 그 자체에 대해 탈맥락적으로 논의해 왔던 데 비해, 본 연구에서는 기능에 대한 요구가 정체성이라는 맥락 하에서 어떠한 양상을 보이는지 알아보고자 하였다. 이 점에서 의의를 찾을 수 있다. 이에 따른 연구의 문제는 다음과 같다.

첫째, 예비 초등 교사의 글쓰기 기능 요구는 이들의 정체성 인식에 따라 어떻게 달라지는가?

둘째, 예비 초등 교사의 정체성에 따른 글쓰기 기능 요구들 간에 모순이나 혼란이 있는지는 않은가?

셋째, 예비 초등 교사의 글쓰기 기능 요구 중에 실제 교사가 아니라 ‘예비’ 교사이기 때문에 필요한 것은 무엇인가?

이상의 연구 문제들을 바탕으로, 구체적인 연구의 수행이 다음과 같이 이루어질 것이다. 먼저, 글쓰기 기능의 요구와 정체성의 문제를 관련지을 수 있는 이론적 토대를 마련하고자 한다. 그리고 난 후, 예비 초등 교사들의 인식에 대한 조사 및 이에 대한 질적 분석을 통해 이들의 요구 인식의 양상은 물론, 이에 대한 해석을 근거로 교육적 시사점을 도출해내고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 기능적 문식성과 맥락의 문제

비록 문식성 관련 논의들이 대체로 쓰기보다는 읽기를 중심으로 이루어지기는 하였으나, 본 연구가 ‘글쓰기 기능의 요구’를 문제 삼는다는 점에서 기능적 문식성과 관련된 논의들이 하나의 이론적 축을 이룰 수 있다. 기능적 문식성(functional literacy)이란, 원래 실생활에 필요한 문식성 기능을 일컫는 개념이다(Carroll & Chall, 1975; Kirsch & Guthrie, 1977). 그러나 오늘날 비판적 문식성, 문화적 문식성, 매체 문식성 등 현대 사회의 사회문화적 맥락을 반영하는 문식성 관련 논의들이 더욱 많이 주목받음에 따라, 기능적 문식성의 개념은 넘어서거나 극복해야 할 대상으로 여겨지는 추세이다(윤여탁, 2015). 박영목(2003, 2005)과 정혜승(2008) 역시 기능적 차원의 문제들에만 국한하여 교육 내용 및 방법을 구안하는 대신 문식성의 다양한 층위와 요구들을 교육적 차원에서 본격적으로 고려할 필요가 있다고 보았다. 정리해 보자면, 다양한 ‘문식성들’의 요구를 고려

하는 일이 점점 더 중요해지고 있으며(Collins, 1995; Street, 2005), 기능적 문식성의 관점을 전면으로 내세우지 않는 경향이 강해졌다.

물론, 문식성 개념은 복합적이고 다층적(박영목, 2003: 2)이기 때문에, 학습자의 문식성에 대한 요구 역시 그만큼 다양할 수 있을 것이다. 그러나 이러한 추세가 기능적 차원의 요구들을 전면적으로 무시해야 함을 의미하지는 않는다. Verhoeven(1994)에서 지적하였듯이, 문식성에 대해 사회문화적 접근을 취하더라도 심리언어학 차원에서 각 개인에게 필요한 기능적 문식성의 관점을 취하는 것은 여전히 유효하다. 문식성 교육을 전적으로 기능의 관점에서 수행하는 일은 문제가 될 수 있겠지만, 그렇다고 해서 기능의 문제를 배척하는 것 역시 온당치 못할 수 있기 때문이다.

또한 최근 들어, 기능적 문식성은 기존의 개념보다 더욱 확장되거나, 사회문화적 맥락과의 관련 하에 논의되는 경향이 강해졌다. 대표적으로, Verhoeven 외 2인(2002)은 기능적 문식성의 개념이 복잡한 현대 사회의 삶 속에서 문식성의 다양한 요구들을 포괄할 수 있어야 한다고 주장하였다. 즉, 기능적 문식성의 관점 자체가 문식성에 대한 사회문화적 관점을 반영하지 않는다면 자칫 의미 없는 논의가 될 수도 있다는 것이다. 예를 들어, 필요한 기능이라는 것이 생애주기별 특성이라는 맥락에 따라 달라질 수 있다. 문식성 초기 단계의 어린이에게는 음운적 표상과 인식의 질의 문제가 기능적 문식성 차원의 핵심 요구라 할 수 있다면(Elbro & Pallesen, 2002), 텍스트 특징, 과제 요구, 응답 요령은 성인의 기능적 문식성 차원의 핵심 요구가 될 수 있다(White, 2011). 또한, 사회문화적 계층의 차이는 기능적 문식성의 발달에 유의미한 영향을 미칠 수 있다(van Elsäcker & Verhoeven, 2002). 이렇듯, 기능적 문식성의 개념은 다양한 층위의 의미로 폭넓게 해석될 수 있으나, 각각의 사회문화적

맥락에 따른 일정한 ‘요구’를 의미한다는 점에서는 공통적이다.

한편, 성인의 기능적 문식성에 대한 별도의 논의 필요성을 강조했던 White(2011)는 기존 논의들이 지나치게 단선적이고 단일한 차원으로만 제시되어왔음을 지적하면서, 기능적 문식성의 발달은 궁극적으로 다차원적(multidimensional) 기능을 기르는 것을 목표로 삼아야 한다고 주장하였다. 다차원성을 강조하고자 하는 움직임은 성인뿐만 아니라 학교교육의 기능적 문식성에 대한 정의들에서도 찾아볼 수 있었다. PISA 2000의 보고서에 따르면, 기능적 문식성은 “개인적, 사회적, 직업적 필요에 부응하기 위하여 일련의 다면적 과업을 수행하는 능력”(Kirsch et al., 2002)이라고 별도로 정의되었다. 이 정의에서 기능적 문식성의 핵심을 다면적(multifaceted) 특성에서 찾고자 했다는 점을 확인할 수 있다.

결국 기능적 문식성에 대한 최근 논의들은 기능 그 자체의 습득보다도 다면성 혹은 다차원성의 개념을 더욱 강조함으로써, 탈맥락적이고 분절적인 적용에 그쳤다는 기존의 비판을 수용하고 맥락을 고려하는 방향으로 나아가고 있는 셈이다. 그러므로 글쓰기 기능의 문제를 필자 정체성의 문제와 결부 짓고자 하는 본 연구의 기본 관점은, 기능적 문식성의 연구 경향 추이에 비추어 볼 때에도 유의미하다.

2. 정체성과 글쓰기

문식성의 실행에 있어서 ‘정체성’에 대한 관심이 증가하는 가운데, 본격적인 문식성-정체성 연구들이 다수 등장하였다(McCarthy, 2001; McCarthy & Moje, 2002; Moje, et al., 2009). 특히 이러한 경향은 문식성 실행에 있어서 동기, 흥미, 사회적 맥락의 문제를 더욱

본격적으로 다루고자 하는 일련의 흐름과 관련된다(Moje et al., 2009, pp. 416-417). 특히, 문식성 연구에서 정체성의 문제에 초점을 맞추으로써, 개인적 차원과 사회적 차원을 복합적으로 함께 고려하는 문식성 실행의 토대가 형성될 수도 있다. 이와 관련하여, 옥현진(2009)은 미국의 문식성 연구 내에서 정체성과 관련된 논의들이 어떠한 방식으로 이루어졌는지를 잘 정리하여 보여준 바 있다.

특히 문식성 실행에 있어서 필자 정체성(writer identity)의 문제는 의미 있는 교육적 제안들을 많이 이끌어낼 수 있다는 점에서 매우 중요하다. 필자 정체성이란, 필자의 위치를 정하고, 필자 정체성들을 담화적으로 구성하는 일을 가리킨다(Ivanič, 1994, p. 3). 즉, 글을 쓰는 과정 중에 필자는 자신이 쓰고 있는 내용과 형식 모두에 의거하여 자신을 위치 짓는다. 이러한 Ivanič의 정의에서는 복수형의 ‘정체성들(identities)’로서 필자 정체성을 규정했다는 점에 주목할 필요가 있다. 그에 따르면, 한 명의 필자는 동시에 여러 정체성들에 소속되며, 이들 정체성들은 때로 모순적이거나 밀접하게 관련되기도 한다. 그리고 이러한 다양한 정체성들은 개인의 자아에 대한 인식의 기반을 이룬다. 그러므로 이러한 정의에 의거하면, 글쓰기는 필자의 다양한 정체성들 간의 경쟁과 협력의 과정 속에서 형성되어 나가는 것이라 추론할 수 있다.

국내에서도 필자 정체성과 관련된 독자적인 연구들이 진행된 바 있다. 서수현(2010)의 경우, 대학생의 글쓰기 및 쓰기 수업 경험에 대해 자유로이 기술하게 한 후 근거이론으로 패러다임 모형을 구축하였다. 이 연구는 대학생 필자들의 정체성의 특성을 그들의 쓰기 교육 경험과의 관련성 하에 질적으로 밝혀냈다는 점에서 의의를 갖는다. 한편 김정자(2012)는 현직 교사 21명을 대상으로 필자로서의 경험에 대한 글을 쓰게 하였으며, 이에 대한 분석을 바탕으로 교사

들이 자신을 필자로서 어떻게 규정하고 있으며 글쓰기 경험에 대해 어떻게 느끼는지를 파악하고자 하였다. 이 연구는 교수자의 글쓰기에 대한 인식 및 필자 정체성이 쓰기 교수-학습에 영향을 미칠 수 있음을 사유하게 하였다는 점에서 의미를 지닌다.

이상의 논의들을 살펴볼 때, 필자 정체성은 문식성 혹은 문식성 교육의 연구를 더욱 구체화시키고 적용 가능한 방안들을 마련하는 기틀이 될 수 있다. 또한 이들 문식성-정체성 연구들은 모두 글쓰기의 사회문화적 맥락이 문식성 실행에서 어떤 방식으로 구체화되는지를 보여주었다는 점에서도 의의를 가진다.

3. 예비 초등 교사의 정체성

이 연구가 예비 교사의 정체성 인식에 따른 글쓰기 기능 인식을 탐구하고자 한 이유는, 예비교사의 정체성 인식이 여타의 대학생에 비해 다소 특수한 양상을 띠고 있기 때문이기도 하다. 즉, 예비교사의 기능적 문식성의 문제는 필자의 특수한 위치와 복합적 성격 때문에 더욱이 정체성의 문제로 접근하지 않을 수 없다. 모든 종류의 필자들이 다양한 층위의 정체성들을 함께 내포하고 있겠지만, 예비교사의 경우 교사의 위상과 학생의 위상을 동시에 내포해야 하는 특수한 상황에 놓여 있기 때문이다.

이 점에서 예비 초등 교사의 정체성과 관련된 일련의 논의들을 참조할 필요가 있다. 먼저, 정혜승(2011)은 예비 초등 교사들이 부딪치는 문제들의 ‘딜레마’적 속성을 파악함으로써, 이들의 문제가 꽤 복합적인 성격임을 여실히 드러내었다. 이 연구에서 밝힌 바와 같이, 예비 초등 교사들은 교육 실습을 거치면서 정체성의 딜레마를 겪게 되며 이는 비단 실습 시기뿐만 아니라 교사되기를 준비하는

동안 종종 부딪치게 되는 문제이다. 한편, 박세원(2012)은 한 예비 초등 교사의 저널을 통해 정체성 형성의 과정을 분석하였다. 이 연구는 예비 초등 교사로서의 정체성 형성의 과정에 도사리는 어려움들을 저널 쓰기라는 소통의 도구를 통해 해결해 나가는 과정을 다루었다. 한편, 김소현(2013)은 예비 초등 교사들의 독자 정체성을 탐구하였으며, 이들을 대상으로 질적 접근의 일환인 자전적 내러티브 분석을 시도하였다는 점에서 본 연구와 관련된다. 한재영(2012)의 연구는 비록 예비 중등 교사를 대상으로 한 연구이기는 하지만, 예비 교사의 정체성 형성에 중점을 두었다는 점에서 참조할 만하다. 그는 예비교사가 학생으로부터 교사로 형성되어 가는 과정을 공식적 과정과 비공식적 과정으로 나누어 살펴보았으며, 이를 통해 사범대학에서의 교육이 이들에게 실질적으로 어떠한 ‘경험’을 제공하여야 하는지에 대해 성찰하였다.

이들 연구들을 종합해 볼 때, 예비 초등 교사의 정체성은 일반적인 대학생과 달리 다소 특수하고 복합적이며 모순에 빠지기 쉬운 특성을 지니고 있다고 말할 수 있다. 그러므로 예비 초등 교사들에게 어떠한 글쓰기 기능이 필요할 것인가의 문제는, 복합적이면서도 특수한 이들의 정체성을 근거로 논할 때라야 비로소 실질적인 해답을 얻을 수 있을 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상 및 자료 수집

연구의 대상은 교육대학교 3학년 재학생 18명(남학생 4명, 여학생 14명)으로서, 모두 초등학교 교사가 될 의향이 있음을 분명히 밝힌 학생들이다. 심화 전공별로는, 국어교육 5명, 유아교육 2명, 사회교육 4명, 음악교육 2명, 과학교육 5명이 참여하였다.²⁾ 이들은 연구의 목적과 방법에 대해 사전에 고지 받았으며, 참여에 대해 서면으로 동의하였다. 모든 자료는 수집 초기부터 개인식별번호만 부여된 채 분석이 진행되었으며, 개인정보는 모두 제거된 채 연구가 이루어졌다.

자료의 수집은 세 단계에 걸쳐 이루어졌다. 자료수집의 세 단계 모두 자가보고(self-report)에 의거하여 진행되었으며, 3단계에서는 부분적으로 인터뷰가 진행되기도 하였다. 1단계의 자가보고가 다소 막연한 질문에 의거한 자유 기술의 방식으로 이루어졌던 데 반해, 2단계의 자가보고는 1단계 결과물에 대한 검토를 바탕으로 구체적인 질문들이 마련된 후에 이루어졌다. 3단계에는 2단계의 자가보고 내역에 대한 보완 및 추가 질문에 의거한 자가보고 및 인터뷰가 이루어졌다. 각 단계별 질문의 목록은 다음 <표 1>과 같다.

2) 각기 다른 심화 전공에서 모집한 데에는 편의성 외에도 전공별 차이에 대해서도 확인하고자 하는 목적이 있었다. 그러나 자가보고 결과를 보면, 전공별로 유의미한 차이가 없었으며 동일 전공 내에서도 개인차가 컸음을 확인할 수 있다. 그러므로 전공별 차이에 대해서는 향후 분석 및 결과 제시에서도 다루지 않기로 한다.

<표 1> 자가보고를 위한 질문 목록

단계	항목	질문의 주요 내용
1	-	• 지금까지 어떤 글쓰기를 수행해 왔으며, 앞으로 어떤 글쓰기가 필요하다고 생각하나요? ³⁾
2	글쓰기 경험	• 예비 초등 교사, 대학생, 개인 필자로서의 글쓰기 경험 • 글쓰기에 대한 책임감과 부담, 어려움 및 의의 등
	글쓰기 교육	• 예비 초등 교사, 대학생, 개인 필자에게 필요한 글쓰기의 종류와 이유, 글쓰기 교육의 방향에 대한 견해
3	보완	• 세 차원의 정체성 중 글쓰기와 관련해서 가장 중요하게 생각하는 바
	정체성 간 관계	• 예비 초등 교사, 대학생, 개인적 차원의 글쓰기가 서로 상충하거나 도움이 된다고 생각하는 점 (예비 교사와 실제 교사의 차원도 구별하여 질문)

기존 선행 연구들에서 이미 예비 교사들이 교사로서의 정체성과 대학생으로서의 정체성을 함께 지니고 있다는 점을 밝혔던 바 (Tettegah & Anderson, 2007; Timoštšuk & Ugaste, 2010), 연구자는 1단계 이전부터 예비 초등 교사의 정체성으로서 ‘예비 교사’와 ‘대학생’의 정체성이 주요 축이 되리라 예상하고 있었다. 그러나 1단계의 조사 과정에서 몇몇 참여자들이 과제로 쓰는 글과 자발적인 글을 구별함으로써, 대학생과 예비 교사 이외의 정체성의 가능성에 대해 고려하지 않을 수 없었다. 특히, 자발적 글쓰기에 있어서 필자 정체성은, 예비 교사나 대학생의 필자 정체성과는 다른 층위의 문제라 할 수 있다. 즉, 일기나 블로그, 취미로서의 글쓰기에서 기반이 되는 정체성은 특정 조직에 속해 있음으로 인해 생성되는 것이라기

3) 사전 조사 시기에는 연구 문제가 다소 불명확하였기 때문에 연구자는 다소 추상적인 질문을 던졌으며, 이에 대한 학생들의 답변을 바탕으로 연구 문제를 수립할 수 있게 되었다.

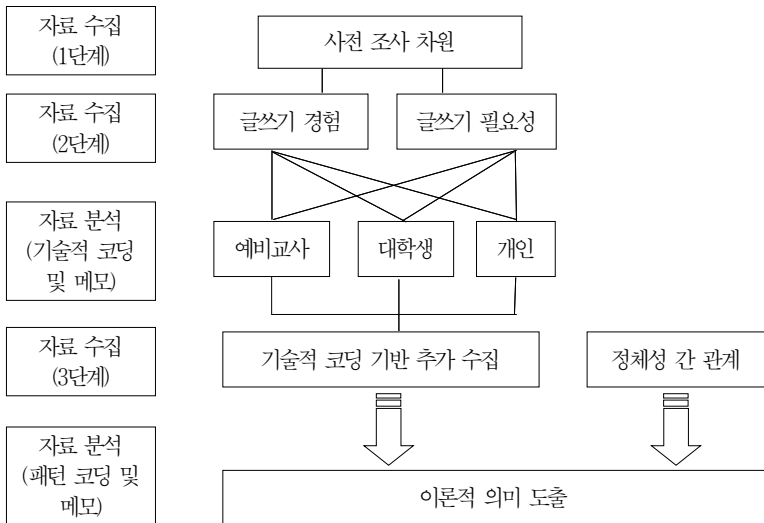
보다는, 한 개인으로서 살아오는 과정 속에서 생성된 정체성이며, 좀 더 내밀하고 사적인 차원의 정체성에 해당한다고 볼 수 있다. 그러므로 1단계 자료 수집 이후 이러한 종류의 정체성을 ‘개인 필자’로 명명하고 이를 별도의 필자 정체성으로 구별하여 다루기로 하였다. 정체성을 이렇듯 삼분할 수 있는 근거는, 이들 세 정체성에 따른 글쓰기 및 글쓰기 교육의 요구 인식이 명백히 다르기 때문이었다.

그리하여, 2단계 자가보고에서는 예비 교사, 대학생, 개인 필자 세 차원의 정체성에 따른 글쓰기 경험과 글쓰기 교육에 대한 견해를 구체적으로 기술하게 하였다. 2단계의 자가보고 내역에 대한 기본 코딩 내역을 바탕으로, 3단계에는 참여자들에 대한 추가 질의-응답이 대면 인터뷰 혹은 메일을 통해 이루어졌다. 이로써 2단계까지의 자가보고만으로는 확인하기 어려웠던 세부 정보 및 보고 내역의 정확한 의도들을 확인할 수 있었다. 특히 3단계에서는, 2단계 자가보고의 코딩 내역을 2인의 국어교육 전문가에게 검토 받는 과정을 통해, 3단계에서 구체적으로 어떤 질문으로 추가 정보를 제공받을 것인지에 대해 논의하는 과정을 거쳤다. 이러한 과정을 통해, ‘정체성 간 관계’의 항목이 추가로 질문 목록에 포함되었으며, 이에 대한 자가보고 내역이 3단계에서 수집되었다. 이 항목은 2단계의 두 항목에서 세 정체성 간의 글쓰기 경험과 필요성을 구별하여 적는 과정을 통해 발생할 수 있는 모순이나 효과를 별도로 확인하기 위함이었다. 이러한 단계적 방식 및 전문가 검증의 과정은, 자료 수집 및 분석 과정에 대한 삼각 검증(triangular verification)의 요건을 충족하게 만든다는 점에서도 의의를 찾아볼 수 있다.

2. 자료의 분석

자료의 분석은 Miles와 Huberman(1994/ 박태영 외 역, 2009)이 제시한 ‘선구조화된 사례’ 분석의 방법에 입각하여 이루어졌다. 이 연구는 정체성 인식에 따른 기능적 문식성 요구를 알아보고자 하는, 비교적 명시적인 이론적 준거들을 갖춘 연구 문제에서 출발하므로, 선구조화된 사례 분석 방법이 적절하다고 판단되었다. Miles와 Huberman이 제시한 선구조화된 사례 분석 방법은 미리 마련된 이론적 준거들을 기반으로 하여 자료 수집과 코딩을 반복적으로 실시하여 최종 결론에 도달하는 방식으로 이루어진다(pp. 135-137). 이에 따른 자료 수집 및 분석의 전 과정을 도식화하여 나타내면 <그림 1>과 같다.

<그림 1> 자료 수집 및 분석의 과정



<그림 1>에 따르면, 1단계의 사전 조사를 바탕으로 2단계의 자가보고 질문들을 만들고, 2단계의 자가보고 내용에 대한 기술적 코딩과 메모를 바탕으로 3단계에서 추가적인 질의-응답을 실시함으로써, 세 단계에서 얻어진 자료들 간의 반복 비교 과정이 더욱 체계적으로 이루어질 수 있었다.

2단계 자료 수집에서는 글쓰기 경험과 글쓰기 필요성의 두 항목으로 자료 수집이 이루어졌으며, 각 항목별로 예비교사⁴⁾, 대학생, 개인의 세 차원의 정체성들이 모두 드러날 수 있도록 기술하게 하였다. 그러므로 2단계 자료에 대한 기술적 코딩과 메모 역시 이 세 차원을 기반으로 이루어졌으며, 이를 바탕으로 3단계 자료 수집이 이루어졌다. 3단계 자료 수집에서는 기존 분석 내용을 보완할 수 있는 추가 자료 수집과 함께, ‘정체성 간 관계’ 항목의 자가보고가 추가로 수집되었다. 이렇듯 보완적 자료 수집 과정을 거쳐, 패턴 코드⁵⁾와 메모를 작성함으로써 최종적인 분석 결과를 도출할 수 있었다. <표 2>는 2단계 자료 수집에 대한 기술적 코딩 내역 중 ‘글쓰기 경험’ 관련 내역 일부를 제시한 것이다.

4) 이하 자료 분석 절에서는 예비 초등 교사를 예비교사로 줄여 표현하고자 한다.

5) Miles와 Huberman(1994/박태영 외 역, 2009, p. 111)에 따르면, 기술적 코딩의 내역을 바탕으로 이루어지는 패턴 코딩(pattern coding)은 많은 자료를 좀 더 의미 있는 간단한 분석 단위로 재구성하는, 일종의 메타 코딩에 해당하며, 통계분석에서 사용되는 군집분석 및 요인분석 수단과 유사하다. 본 연구에서는 패턴에 대한 인식을 유형화 결과와 교차표의 형태로 제시하였다.

<표 2> 글쓰기 경험 관련 기술적 코딩 내역

ID	전공	예비교사 차원	대학생 차원	개인 차원
A	국어	수업과정안 교직에 세이 / 부담 크지만 도움이 됨	학술보고서 / 부담과 책임감 느낌	블로그 글, 일기 / 부담 없음, 책임감 약간
B	국어	수업과정안 / 부담 큼, 책임감 없음	학술보고서, 시험답안 / 부담 큼, 책임감 없음	많지 않음 / 개인적인 위안을 얻음
C	국어	의견 에세이 / 부담 없지만 다양하지 못한 점 아쉬움	학술보고서, 논문 / 분량 압박, 책임감 큼, 매우 중요함	기억하고 싶은 일 기록 / 부담, 책임감 없으나 솔직하기 어려움
D	국어	교과서 제재 장르별 글쓰기 / 부담, 책임감 없음.	학술보고서 / 부담 없고 책임감 약간	거의 없음
E	국어	교직 에세이 / 간접적인 도움이 됨	학술보고서 / 평가 부담이 큼, 잘 쓰고 싶은 욕구 큼	일기, 비평, 다양한 방식 기록 / 책임감 큼
F	유아	경험 거의 없음	학술보고서 / 시간 및 경험 부족으로 어려움	블로그 글 / 부담과 책임감 모두 큼
G	유아	에세이 / 부담 크지만 좋은 경험	학술보고서 / 평가에 대한 부담이 큼	거의 없음
H	사회	감상문 / 본격적인 예비교사로서 글쓰기는 아님	학술보고서, 논설문 / 잘 쓰고 싶은 욕구, 평가에 의한 부담 큼	자아성찰 에세이, 일기 / 사생활 노출로 인한 책임감 큼
I	사회	교과 관련 강의 통해 간접적인 체험 / 도움이 됨	학술보고서 / 부담이나 책임감 크지 않음	많지 않음 / 부담이나 책임감 크지 않음
J	사회	경험 거의 없음	학술보고서 / 학점 부담 큼, 책임감 큼	많지 않음 / 소재 부족, 정체성 혼란으로 어려움
K	사회	감상문, 기록 일지 / 잘 모르겠음	학술보고서 / 평가에 대한 부담 큼	거의 없음

L	음악	의견 에세이 / 도움 여부 의문	학술보고서, 비평 / 분량, 시간 부담, 흥미 없음	자유 에세이, 블로그 글/ 독창적이고 싶음
M	음악	다양한 에세이 / 부담이 약간 되지만 도움이 됨	학술보고서 / 학점 부담이 큼, 잘 쓰고 싶은 욕구	많지 않음 / 흥미를 느낌
N	과학	입학 시 자기소개서 (지원동기) / 도움 여부 의문	학술보고서 / 부담 큼, 책임감 없음. 흥미 부족	많지 않음 / 부담이나 책임감 없음
O	과학	수업과제안/ 도움이 됨	학술보고서 / 평가 부담이 큼, 책임감 없음	거의 없음
P	과학	대부분의 과제가 간접적으로는 관련 됨 / 도움 여부 의문	시험 답안/ 정답 여부, 채점자 고려 부담	일기, 비평 / 솔직함에 대한 부담, 책임감 큼
Q	과학	거의 없음	학술보고서 / 부담 큼, 책임감 약간	거의 없음
R	과학	임용시험 관련 글, 감상문 / 도움이 됨	학술보고서 / 지식 부족, 부담 큼, 철학 교과 외에는 책임감 못 느낌	블로그 글, 비평 / 부담 크지 않음, 애정 및 책임감 큼

<표 2>의 기술적 코딩을 실시하는 과정에서 중간 분석 결과로서의 메모를 함께 작성하였는데, 그 내용을 정리해 보면 다음과 같다. 우선, 참여자들의 예비교사, 대학생, 개인적 차원의 글쓰기 경험은 전공과는 큰 관련이 없으며, 동일 전공 내에서도 경험의 편차가 꽤 있었다.⁶⁾ 참여자들이 경험하였던 글쓰기 유형과 관련하여, 먼저 예비교사 차원으로는 수업과제안, 교직 에세이 혹은 의견 에세이, 교과서 제재용 글, 감상문, 기록 일지, 자기소개서, 임용시험 준비 관련

6) 교육대학교의 특성상 이들이 심화 전공에 따라 거의 비슷한 과목들을 수강한다는 점에서, 이러한 경험의 차이는 전공 내용보다는 담당교원의 교수학습 방법 차이, 혹은 대학교육 이외의 경험의 차이 등에 기인한다고 볼 수 있다.

등이 언급되었다. 그러나 이 중에서 의견 에세이, 감상문 중 일부, 기록 일지 등은 교사로서의 글쓰기에 초점을 두었다기보다는, 일반적인 학습 과제들을 학생 스스로 ‘교사 차원’이라고 자의적으로 판단⁷⁾한 경우였다.

한편, 일반적인 대학생으로서의 글쓰기 활동과 관련해서는, 모든 참여자가 학술보고서 쓰기에 대해 언급하였으며, 개인차가 있기는 하나 평가에 대한 부담이 크고 필자로서의 책임감은 많지 않다는 보고가 가장 많았다. 개인 차원의 글쓰기로는 일기, 블로그 글, 비평, 다양한 종류의 에세이 등에 대한 경험들을 기술하였으며, 부담이 크다는 답변은 많지 않았으나 필자로서의 책임감을 크게 느낀다는 답변은 상대적으로 많았다.

한편, <표 3>은 기술적 코딩 중에서도, ‘글쓰기 필요성’과 관련된 내역들을 예비교사, 대학생, 개인의 차원으로 구별하여 정리한 코딩 내역이다.

<표 3> 글쓰기 필요성 관련 기술적 코딩 내역

ID	전공	예비교사 차원	대학생 차원	개인 차원
A	국어	교육 경험 성장 글쓰기 이외에도, 제재 창작 교육 필요	문체에 대한 교육 필요	독자 고려의 방식 교육 필요
B	국어	지식을 잘 전달하는 방법 교육 필요	답안을 정확하게 쓸 줄 아는 능력 함양 필요	평소에 글을 쓰는 습관 강조 필요

7) ‘자의적 판단’이라는 점은 자가보고 외의 인터뷰 내역(3단계 자료 수집)에 근거한 연구자의 판단이다.

C	국어	예비교사에게는 임용시험 대비, 실제 교사에게는 장르별 글쓰기 및 학생 글 첨삭 요령 필요	논문 형식의 글쓰기 강화할 필요	글 쓰는 기회 확충이 관건, 글 쓰는 습관 들이기 필요
D	국어	실제 초등 교사를 위한 글쓰기, 진심 전달할 수 있는 글쓰기 교육 필요	실생활에 필요한 다양한 글쓰기 경험 필요	상대의 기분을 상하지 않게 글을 쓰는 방법 필요
E	국어	의사를 정확하고 사려 깊게 전달하는 글쓰기 교육 필요, 임용시험 대비도 약간 필요	글쓰기 전문 교육이 별도로 필요	글쓰기 전문 교육에서 포함해야 할 부분임
F	유아	개인의 성장을 위한 글쓰기, 임용시험 대비, 교사의 업무용 작문 교육 필요	자기 계발 차원의 글쓰기 프로그램 필요	타인의 입장 고려하는 기회로서의 글쓰기 필요 (예비교사로서 도움)
G	유아	정서 전달의 글쓰기 교육 필요	학술적 글쓰기 교육 필요	표현을 깊이 있게 하는 방법 교육 필요
H	사회	자아성찰 글쓰기(일기) 교육 필요, 임용시험은 도움 안 됨	평가에 대한 부담 없이 쓸 수 있는 기회 제공	나를 솔직하게 드러내는 글쓰기 필요 (교육은 필요 없음)
I	사회	정보 전달 글쓰기 교육 필요	예비교사를 위한 글쓰기와 큰 차이 없음	자신의 생각을 잘 드러내는 글쓰기 교육 필요
J	사회	지식을 학생 수준에 맞게 전달하는 글쓰기 교육 필요	자발적인 글쓰기를 이끌어 내는 교육 필요	자발적 글쓰기 기회를 강화
K	사회	학생들을 고려하는 글쓰기 교육 필요	글쓰기에 대한 흥미 유발 강화 필요	자발적 글쓰기 강조 필요
L	음악	기능적이기보다는 교육철학을 고민할 수 있는 과제 필요	논문 및 학술적 글쓰기 관련 교육 강화 필요	창의적 글쓰기 관련 교육 필요
M	음악	자신의 생각을 잘 정리하여 전달할 줄 아는 능력 필요	지나치게 실무적인 글 외에도 다양한 글 체험 필요	예술적 글쓰기 기회 확충 필요

N	과학	이메일, 공문 쓰기 등 교사 업무 관련 글쓰기 교육 필요	자신의 생각을 잘 드러내는 글쓰기, 평가용이 아닌 글쓰기 필요	다양한 표현 전략 교육 필요
O	과학	다양한 장르의 글쓰기 교육 필요	학술적 글쓰기 교육 필요	글 쓰는 습관 들이기 필요
P	과학	글쓰기 기회 더 확충, 교육관 다지는 기회로서의 글쓰기 필요	보고서 쓰는 방법에 대한 교육 필요	잘 모르겠음
Q	과학	자신의 생각 드러내는 글쓰기 교육 필요, 임용시험 대비는 선택적 필요	다양한 장르의 글쓰기 기회 제공 필요	글쓰기에 대한 흥미 높이는 방법 필요
R	과학	임용시험 대비, 교사 업무 대비하여 정보 전달, 정서적 글쓰기 교육 필요	대학생으로서의 교양을 갖추기 위한 글쓰기 교육 필요	타인에게 정서를 전달하는 방법 교육 필요

<표 3>의 기술적 코딩 내역에 대한 메모 내용을 요약적으로 정리해 보면 다음과 같다. 우선, 참여자들은 대체로 세 차원의 정체성 별로 필요한 요구사항들을 명료하게 구별하여 제시하였다. 그러나 몇몇 요구사항들은 중복되거나 잘 구별되지 않기도 하였다. 또한, 몇몇 유사한 용어나 개념들을 동일한 코드로 묶어주기 전에 해당 참여자에게 확인을 받을 필요가 있기도 하였다. 예를 들어, C와 O는 예비교사로서 다양한 장르 글쓰기 교육이 필요하다고 답하였지만, Q는 예비교사가 아니라 대학생 차원에서 다양한 장르의 글쓰기가 필요하다고 답하였다. 이와 관련하여 보완적 자료 수집(3단계)을 통해 확인한 결과, C와 O는 학생들에게 다양한 장르의 글을 가르치기 위하여 교사 본인이 먼저 다양한 장르의 글의 특징들을 구별하여 알고 있어야 하고 실제로 쓸 줄 알아야 한다는 입장이었다. 반면, Q

의 언급은 대학생으로서의 글쓰기 경험이 지나치게 편협하다는 판단 하에, 더욱 다양한 장르의 글쓰기 경험이 필요하다는 취지였다. 그러므로 이러한 경우, 언뜻 보기에 동일해 보이는 답변이지만 어느 쪽의 정체성 차원이냐에 따라 달리 해석될 가능성을 보여준다.

또한, E, F, J의 사례에서 드러나듯이 정체성 간의 차이가 불분명하거나 혼란스러운 경우가 있었으며, 이는 보완적 자료 수집에 추가된 '정체성 간 관계' 항목의 자가보고에 의하여 그 의미와 이유를 확인할 수 있었다. E와 J는 대학생의 정체성과 개인의 정체성에 따른 글쓰기 및 글쓰기 교육 요구가 거의 차이가 없었으며, F는 예비교사와 대학생 간의 요구 차이가 거의 없는 경우였다. 이러한 사례들은 더욱 구체적인 질의-응답을 통해 그 의미를 더욱 명료하게 파악할 필요가 있었다.

<표 3>과 관련하여 마지막으로 언급할 사항은, 예비교사 차원의 정체성 내에서도 모순과 혼란이 엿보인다는 점이다. C, E, F, R의 사례를 보면, 이들은 예비교사에게 필요한 글쓰기 기능과 교사에게 필요한 글쓰기 기능을 명료하게 구분하였다. 즉 예비교사로서 교원 임용시험에 합격하기 위하여 교직논술이나 전공 시험 답안 작성 요령 등을 습득하는 일도 필요하지만, 이와 별도로 교사로서의 직무 수행을 위한 글쓰기 능력도 습득하여야 한다고 본 것이다. 한편, 다소 유보적 입장을 취한 Q, 그리고 임용시험의 글쓰기 방식에 대한 거부감을 표현한 H는, 입장은 달라도 두 정체성 간의 쓰기 기능을 명료하게 구별하였다는 점에서 공통적이다. 이상의 구체적 메모들을 종합적으로 고려하는 과정을 거치면서, 최종 연구의 결과 및 해석들을 이끌어내게 되었다.

IV. 결과 및 논의

1. 정체성 인식과 지향점에 따른 쓰기 기능 요구

<표 2>와 <표 3>의 분석 내용을 통해 확인할 수 있듯이, 예비 초등 교사들은 단지 예비 교사만으로서, 혹은 대학생만으로서, 혹은 개인의 사적인 차원만으로서 글쓰기 수행 및 글쓰기 능력 향상의 요구를 표현하지는 않았다. 개인차와 정도 및 유형의 차이가 존재하지만, 이들은 모두 예비 교사이면서도 대학생으로서, 그리고 사적 차원의 개인으로서의 필자 정체성들의 요구들을 동시에 수용하고자 하였다. 그동안 예비 교사와 관련된 연구들에서는 ‘앞으로 교사가 될 예정의 정체성’에 좀 더 무게를 두어온 데 반해, 본 연구에서는 이들의 정체성의 복합적 성격을 다룬다는 점에서 더욱 의의를 찾을 수 있다. 그러나 이들이 제시한 복합적 요구들의 양상에는 개인차가 있었으며, 이러한 개인차들을 몇 가지 유형으로 나누어 그 특징들을 살펴봄으로써 그러한 복합성의 양상을 더욱 면밀하게 확인하고자 한다.

우선, 많은 참여자들이 세 정체성과 관련하여 필요한 글쓰기 기능 혹은 글쓰기 교육에 대한 요구를 비교적 명료하게 밝혔지만, 그렇지 않은 경우도 있었으며, 때로는 요구들 사이의 경중에 차이를 보이기도 하였다. <표 4>는 정체성에 따른 요구들의 중요도 인식에 의한 유형화 결과이다. 예비교사, 대학생, 개인의 사적 차원 중 하나를 강조하거나, 세 정체성에 의한 요구들을 균형 있게 고려해야 한다는 입장으로 유형화 결과가 나타났다.

<표 4> 정체성의 중요도 인식에 따른 참여자 유형

유형	해당 사례
예비교사 차원 강조 유형	A, B, E, F, I, N, O
대학생 차원 강조 유형	C, D, L, P, Q
개인의 사적 차원 강조 유형	H, J, M
균형 강조 유형	G, K, R

<표 4>에 따르면, 가장 많은 수의 참여자들이 예비 초등 교사로서의 정체성을 중요하게 강조한 것을 알 수 있다. 그러나 예비교사와 비-예비교사로 구별하여 보면, 오히려 비-예비교사 강조 유형이 예비교사 유형을 압도한다고 볼 수 있다. 달리 말하면, 예비 초등 교사라고 해서 이들에게 필요한 쓰기 능력이 교사로서의 정체성만을 고려하여 형성될 필요는 없다는 주장이 가능하다. 특히 참여자들이 모두 ‘교사’가 되기를 희망하고 있다는 점에서 이러한 주장이 더욱 의미를 가진다. 즉, 교사 임용의 희망을 직접적으로 표현한 예비 교사들마저도, 이들에게 필요한 쓰기 기능 및 쓰기 교육이 교사라는 직업에 직접적으로 관련될 필요는 없으며 오히려 대학생으로서, 혹은 개인의 사적 차원으로서, 혹은 이 모두를 아우르는 차원으로서의 요구가 더 중요하다고 본 것이다.

이러한 결과의 의미는 ‘정체성 간 관계’ 항목에 대한 이들의 답변을 통해서 더욱 잘 확인될 수 있었다. 예를 들어, C, D, J의 경우, 대학생 혹은 개인의 사적 차원의 요구가 예비 교사 차원의 요구보다 더 중요하다고 생각하였는데, 그 이유는 해당 차원의 요구가 교사에게 필요한 글쓰기 능력에 더욱 효과적으로 전이될 수 있다고 믿었기 때문이다. 또한, M과 P는 자신들이 아무리 예비 초등 교사라 하더라도 대학생으로서, 혹은 한 명의 개인 필자로서의 가치가 적어도

글쓰기에 있어서만큼은 더욱 중요하다는 입장을 표명하였다.

한편, 글쓰기 관련 지향점이나 강조점과 관련한 개인차를 바탕으로 참여자들을 몇 가지로 유형화하여 나타내면 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 예비 초등 교사로서의 지향점 차이에 따른 참여자 유형

유형	해당 사례	특징
업무 지향 유형	F, N, O	교사로서의 공식적 업무 수행 강조
학술 지향 유형	B, C, I, J L, P	교사로서 학생의 지적 발달 강조 대학생으로서 스스로의 학술 능력 발달 강조
소통 지향 유형	D, E, H, K, M, Q, R	교사-학생 간 소통을 위한 글쓰기 능력 강조
혼합 지향 유형	A, G	위 세 항목 중 둘 이상을 고루 지향

<표 5>는 18명의 참여자들을 예비 초등 교사로서 필요한 기능과 지향점을 고려하여 업무 지향, 학술 지향, 소통 지향, 혼합 지향의 네 유형으로 나눈 것이다. 먼저, 업무 지향 유형의 경우, 교사로서의 공식적 업무 수행을 준비해야 하며, 이와 관련된 구체적인 교육이 이루어져야 한다고 생각하는 참여자들을 지칭한다. 이와 달리, 학술 지향 유형은 학술적 발달에 우선순위를 두는 유형으로서, 이들은 다시 학술적 발달의 주체에 따라 두 가지 부류로 나뉜다. 즉, B, C, I, J는 교사로서 학생들의 학습 능률을 향상시키고 지적 발달을 돕는 임무를 우선시하기 때문에 학술 지향 유형으로 분류되었다면, L과 P는 대학생으로서의 본인의 학술적 글쓰기 실력을 더욱 향상시키기를 원한다는 점에서 학술 지향으로 분류되었다. 한편, 소통 지향 유형은 교사와 학생 간 글을 통한 소통의 중요성을 강조하고, 그러한 능력이 교사의 문식 활동의 핵심이라고 보았다. 마지막으로, 혼합 지향 유형은 이들 중 어느 하나를 강조하기보다는 두 가지 이상의

가치를 모두 추구하고자 하는 유형을 의미한다. 질적 자료 분석에서 수치의 차이가 중요한 의미를 지닌다고 볼 수는 없으나, 유형의 분포를 고려할 때 참여자들은 대체로 학술 혹은 소통을 강조하는 경향이 크다고 볼 수 있다.

2. 정체성 간 요구의 경쟁과 상승효과

패턴 코딩 과정의 메모들을 별도로 분석한 결과, 예비 초등 교사들은 자신들에게 필요한 글쓰기의 요구 인식과 관련하여, 이중의 조직-정체성 인식으로 인한 모순과 혼란, 그리고 상승효과의 양상을 두루 보이고 있음을 확인할 수 있었다. 예비 초등 교사의 경우 조직-정체성⁸⁾이 이중으로 작용한다는 데에 일차적인 난점이 있으며, 이들 두 조직-정체성은 우열을 가리기 어려울 정도로 모두 큰 비중을 차지한다. 앞서 <표 4>와 <표 5>의 결과에서 드러났듯이, 예비 초등 교사들이라고 해서 글쓰기에 대해 균질적인 요구 사항을 지니고 있지는 않았으며, 중요도 인식에 따라 서로 다른 요구 사항들을 지니고 있었다. 이들은 모두 초등 교사가 되고자 준비하고 있음에도 불구하고, 글쓰기 요구의 중심에 ‘교사로서의 글쓰기’가 놓여 있지는 않았다. 이들 중 절반 가까이는 ‘대학생’으로서의 글쓰기, 혹은 개인 필자로서의 자발적인 글쓰기가 오히려 교사로서의 글쓰기보다 더욱 중요하다고 인식하고 있었다. 특히 조직-정체성과 관련하여, 이들은 예비 교사로서의 정체성 못지않게 대학생으로서의 정체성을 중시하

8) Gee(2000-2001)는 정체성의 종류를 자연-정체성, 조직-정체성, 담화-정체성, 친밀-정체성으로 구분하였다. 이 중에서 조직-정체성은 자연적으로 주어지는 것이 아니라 스스로 성취해내는 위상을 의미한다. 그러므로 예비 초등 교사들에게 있어서 예비 교사와 대학생으로서의 정체성은 둘 다 조직-정체성에 해당한다.

고 있다고도 볼 수 있다. 다음 참여자 C의 언급(2단계 수집 자료)은 바로 이러한 인식을 명료하게 보여준다.

C: 예비 교사라 하더라도 고등교육을 받았고, 아이들의 교양 교육을 담당하기에, 일반적인 종합대학을 졸업한 성인이 수행할 수 있는 글쓰기라면 예비 교사 또한 수행할 수 있어야 한다. (중략) 보다 형식성을 띠는 논문 형식의 글쓰기를 경험해 볼 필요가 있다고 생각한다.

참여자 C는 예비 교사들이 일반적인 대학생과 거의 같은 수준의 학술적 글쓰기 능력을 지녀야 함을 강조하고 있다. 이와 같은 C의 입장은, 예비 초등 교사의 일차적인 정체성을 예비 교사 차원보다는 오히려 대학생 차원에서 찾고자 하는 것으로 보인다. 특히, C는 위 인용과 관련된 추가 질의응답(3단계 자료)에서 “예비 교사임을 지나치게 강조한 나머지 대학생으로서의 학습이 뒤쳐질까봐” 걱정하는 언급을 덧붙이기도 하였다. 그러나 이와 반대로, A와 F는 일반적인 대학생과 차별화될 수 있는, ‘예비 교사’로서의 글쓰기 소양이 현행보다 더욱 강조되어야 한다고 믿고 있었다. 즉, 이들은 이중의 조직-정체성 문제에 대해 서로 전혀 다른 견해를 지니고 있었으며, 이중의 조직-정체성으로 인한 글쓰기 요구에 대해서도 서로 전혀 다른 인식을 보여주었던 셈이다.

그러나 예비 교사와 대학생의 이중의 조직-정체성 문제와 관련하여, 둘 중 무엇을 더 중시하는가에 따른 경쟁과 갈등뿐만 아니라, 상승효과의 가능성이 언급되기도 하였다. 특히 3단계 수집 자료를 통해, 이들이 상승효과의 가능성에 대해 어떻게 인식하고 있는지 더욱 구체적으로 확인할 수 있었다. 다음의 C와 I의 언급(3단계 수집 자

료)은 바로 이러한 양가적 속성을 보여준다.

C: 예비 교사와 대학생으로서의 글쓰기를 모두 잘해야 하기에 부담스럽기도 하지만, 일반 대학생이 수행하는 방식으로 글을 잘 쓰는 일이 아이들 교육에도 도움이 된다고 생각한다.

I: 대학생으로서 글을 쓰다 보면 교사로서 자질도 더욱 늘어나는 것이라고 생각한다. 충분히 도움이 되는 것 같다.

‘예비 교사, 대학생, 개인 필자 차원의 글쓰기가 서로 상충되거나 도움이 된다고 생각하는 점’과 관련된 질문에서, C와 I는 모두 대학생으로서의 글쓰기가 예비 교사의 아이들 지도에 도움이 되리라 판단하였다. 이러한 학습 전이(transfer of learning)에 대한 예측 및 믿음은, H처럼 개인 필자 차원을 가장 중시하였던 유형들에서도 확인될 수 있었다.

H: 예비 교사 자신도 일기를 쓰며 삶의 소중함 등 교훈을 얻을 수 있지만 (중략) 나를 돌아볼 수 있는 글쓰기를 통해 교사로서의 인식을 명확히 하고, 앞으로의 교사의 모습에 대한 끊임없는 물음을 가질 수 있게 될 것이라 생각한다.

위 인용문에서 확인할 수 있듯이, H는 개인 필자 차원의 글쓰기가 예비 교사로서의 자질 확립에 도움이 되리라 판단하였다. 즉, 조직-정체성뿐만 아니라 개인의 사적인 필자 정체성까지도 때로는 경쟁의 관계에 놓여 있지만, 또 다른 한편으로 상승효과를 나타내기도 한다고 보는 것이다.

3. '예비'의 정체성에 대한 인식 양상

분석 과정에서 밝혀진 또 하나의 흥미로운 사실은, 예비 교사가 본질적으로 안고 있는 '예비'로서의 정체성과 관련된다. 즉, 예비 교사의 정체성에 의거한 문식성 요구도 결코 단일한 성격으로 초점화될 수 없으며, 오히려 그 자체로서 모순을 안고 있다. 예비 교사에게 필요한 쓰기 능력이 실제 교사에게 필요한 쓰기 능력과 일치하느냐 그렇지 않느냐의 문제가 바로 이 점과 밀접하게 관련된다. <표 6>의 교차표⁹⁾는 이 문제에 대한 참여자들의 견해(답변을 유보한 K를 제외한 나머지 17명)를 구체적으로 보여준다.

<표 6> 예비교사-실제교사 간 기능적 문식성 일치도와 임용시험 적절성 인식 교차표

	임용시험이 예비교사의 기능적 문식성 평가에 적절	임용시험이 예비교사의 기능적 문식성 평가에 부분적으로만 적절	임용시험이 예비교사의 기능적 문식성 평가에 부적절
일치함	A, J	N, O	B, D, G, I
일치하지 않음	F	P, R	C, E, H, Q, L, M

예비 교사와 실제 교사에게 필요한 쓰기 능력과 관련하여 '일치함'을 선택한 참여자들은 예비 교사들이 실제 교사들이 쓰는 방식과 거의 유사하게 글을 쓰는 경험을 해야 한다는 입장이다. 반면, '일치하지 않음'을 선택한 학생들은 예비 교사에게 실제 교사와 다른 방식의 글쓰기 경험이 주어져야 한다고 보는 입장이다. 그러므로 <표

9) Miles와 Huberman(1994; 박태영 외 역, 2009)은 질적 자료 분석의 결과를 다양한 조합의 매트릭스를 통해 제시하기를 제안하였으며, 교차표(cross tabulations)는 그 일환으로 활용한 방법이다.

6>에서는 예비 초등 교사의 기능적 문식성과 관련하여, 예비 교사와 실제 교사 사이의 차이도 고려할 필요가 있음을 알려준다.

물론, ‘일치하지 않음’에 해당하는 9명의 참여자들이 모두 동일한 이유에 기인하는 것은 아니다. 이들은, 예비 교사를 위한 글쓰기 교육의 고유한 특성을 인정해야 한다는 이유를 들기도 하였지만, 또 한편으로는 현재 시행 중인 임용시험의 글쓰기 방식을 이유로 들기도 하였다. 이에, <표 6>에서는 임용시험이 교사의 기능적 문식성 평가에 적절한지와 관련된 견해를 별도로 추가하여, 예비 교사-실제 교사 간 기능적 문식성 일치도 인식과의 관계를 살펴보았다. 그 결과, 다음과 같은 해석이 가능하다.

첫째, 예비 초등 교사들은 ‘예비적’이라는 특수한 맥락 때문에 실제 교사로서의 정체성과 예비 교사로서의 정체성 사이에서 다양한 스펙트럼을 보여주는 것으로 판명되었다. <표 6>에 따르면, 예비 교사들이 인식하는 기능적 문식성의 요구는, 경우에 따라 실제 교사의 요구와 거의 일치할 수도, 또는 일치하지 않을 수도 있다. 그리고 이러한 결과는 1절의 정체성 중요도 인식에 따른 유형화 결과와도 밀접한 관련이 있다. 그러므로 <표 4>와 <표 6>의 결과를 종합해보면, 예비 교사들은 대학생으로서의 정체성과 실제 교사로서의 정체성 사이에서 다양한 방식으로 정체성을 형성해 나가고 있으며, 이에 따라 글쓰기 기능 요구에 차이를 보이고 있다.

둘째, 초등 교사가 되기 위하여 준비 중인 임용시험의 글쓰기 평가 방식에 대하여, 부정적인 답변이 절반 넘게 차지하였으며(10명), 부분적으로만 적절하다는 유보적인 답변도 4명이나 되었다. 전반적으로 임용시험의 글쓰기 방식에 대해서는 부정적인 평가가 좀 더 지배적인 것으로 보인다.

셋째, 두 기준에 의거한 분포를 종합적으로 고려할 때, 결국 임용

시험의 글쓰기 과제는 예비 교사는 물론 실제 교사에게 필요한 글쓰기 능력 요구와도 거리가 멀다고 예비 초등 교사들은 인식하고 있었다. 즉, 두 요구들이 일치하면서도 적절하다고 판단하는 사례가 A와 J 두 사례에 그친 것으로 보아, 이들은 대체로 임용시험이 예비 교사와 실제 교사 모두의 기능적 문식성 향상과 관련 없다고 판단하였음을 알 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 예비교사들은 예비교사와 실제 교사 간 요구의 차이, 그리고 임용시험의 글쓰기 과제에 대해 상당히 구체적이고 명료한 인식을 보여주었다. 그러나 이것은 실제 교사들의 인식이 아니라는 점에서 해석에 주의를 기울일 필요가 있다. 즉, 이들이 임용시험의 효용성에 대해, 그리고 실제 교사와 예비 교사의 요구의 차이에 대해 인식하는 바는, 어디까지나 실제 교직 경험이 없는 상태에서 판단한, 다소 상상적인 요소들도 포함하고 있는 것이다. 그러므로 이와 관련된 내용들은 학습자 요구 인식이라는 한계 내에서만 해석할 필요가 있다.

4. 연구 결과에 대한 논의

본 연구에서는 예비 초등 교사의 필자 정체성이 예비교사, 대학생, 그리고 개인의 세 차원으로 구성되며, 각 차원별로 글쓰기 관련 기능적 문식성의 요구가 어떻게 달라지는지 살펴보았다. 앞서 제시한 연구 결과들에 대한 해석을 바탕으로, 예비 초등 교사의 필자 정체성에 따른 글쓰기 기능 요구 인식에 대해 다음과 같이 논의할 수 있다.

첫째, <표 4>와 <표 5>의 결과에서 확인할 수 있듯이, 참여자들은 대체로 세 정체성에 따른 글쓰기 요구들을 비교적 명료하게 구

별하였다. 특히 이들은 예비 교사로서의 정체성뿐만 아니라, 대학생과 사적 개인 정체성에 의거한 글쓰기 요구도 명료하게 제시하였다는 점에 더욱 주목할 필요가 있다. 그동안의 예비 교사에 대한 연구들이 ‘예비 교사’로서의 정체성에 초점을 두는 경향이 강했지만, 실제로 이들은 예비 교사로서의 정체성 외에도 대학생, 그리고 더 나아가 사적 개인으로서의 정체성에 의거한 글쓰기에 대해서도 마찬가지로 요구를 피력하였다. 심지어, 절반 이상의 참여자들은 아예 대학생 혹은 개인 필자로서의 정체성에 따른 요구가 예비 교사 정체성에 따른 요구보다 더 중요하다고 인식하고 있었다. 기능적 문식성이 ‘맥락에 따른 일정한 요구’라는 점을 고려할 때, 예비 초등 교사를 위한 기능적 문식성 요구의 판단은 이러한 다층적 맥락들을 복합적으로 고려할 수 있어야 한다. 이로써, 정체성을 고려하여 기능적 문식성 요구를 판단하는 일은 기능적 문식성의 한계—기능의 분절적 교육이라든지, 사회문화적 맥락에 대한 고려 부족 등—를 부분적으로나마 보완할 수 있으리라 여겨진다.

둘째, 정체성에 따른 글쓰기 요구들 간의 상승효과에 대한 인식은 글쓰기 수행에 대한 요구와, 글쓰기 교육에 대한 요구 인식의 차이를 확인케 하는 지점이 될 수도 있다. 예를 들어, A, B, E, F, N, R, 등은 학습 전이의 효과에 대해 확신하지 못하거나 회의를 품고 있었으며, 예비 교사로서의 글쓰기와 대학생으로서의 글쓰기, 개인 필자로서의 글쓰기 요구들을 교육적으로도 각각 다루어야 한다고 믿었다. 이에 반해, C, H, M, 등은 학습 전이의 효과를 기대하고 있었으며, 본인들이 가장 중요하다고 생각하는 정체성에 따른 글쓰기 기능을 교육받을 경우 그것이 다른 정체성에 의해 요구되는 글쓰기 기능으로 전이될 수 있으리라 보았다. 결국, 학습 전이에 대한 믿음 여부에 따라 필요한 글쓰기 기능에 대한 요구가 반드시 글쓰기 교

육의 요구로 연결되지는 않을 수도 있다는 것이다.

셋째, 세 정체성 중에서도 ‘예비 교사’로서의 정체성은 다른 두 정체성과 달리 ‘예비’라는 불안정한 요소 때문에 더욱 복합적인 양상을 나타내기도 하였다. 예비 초등 교사로서의 조직-정체성은 ‘아직 소속되지 않은’, 그러나 가까운 미래에 소속될 가능성이 높고 소속되고자 하는 열망을 기반으로 하는 정체성이라는 점에서 더욱 복잡적이다. 바로 이 점에서 예비 초등 교사의 정체성 문제가 간단하지 않으며, 특수한 성격을 지닌다고 볼 수 있다. 예비 초등 교사들은 예비교사 정체성에 따른 글쓰기 요구를 ‘실제 교사가 되기 위한 요구’와 ‘실제 교사에게 필요한 글쓰기 수행의 요구’로 구별하여 인식하고 있었으며, <표 6>에서 확인할 수 있듯이 양자가 일치하지 않는다고 판단하는 경우가 더 많았다. 그러므로 이들의 복합적인 정체성 인식 양상을 고려할 때, 실제 교사와 예비 교사의 글쓰기 기능 요구가 어떻게 연계될 수 있을지에 대한 고려가 필요하다. 물론 전이 가능성과 요구의 개인차 등을 고려할 때 반드시 양자가 일치할 필요는 없지만, 어떠한 방식으로든 둘 사이의 관계에 대해 고려할 필요가 있다. 또한 임용시험의 교직 논술 등 서술형 평가와 관련해서도 ‘작문’의 관점에서 고민할 필요가 있어 보인다. 물론 임용시험의 평가가 예비 교사를 위한 대학 작문 교육의 평가를 목적으로 삼지는 않는다. 그러나 해당 평가 내에서 어떤 방식으로든 ‘글쓰기’가 이루어지고 있으며, 예비 교사들이 이를 준비해야 한다는 점을 고려할 때, 해당 시험의 작문 평가로서의 기능을 간과하기는 어려워 보인다.

V. 결론

이 연구는 예비 초등 교사의 글쓰기 필요성에 대한 인식이 이들의 정체성 인식과 밀접한 관련이 있다고 보고, 이들의 필자 정체성 인식의 양상 및 그에 따른 기능적 문식성의 요구 양상을 글쓰기 차원에 국한하여 알아보았다. 사회문화적 맥락의 요소를 고려한다는 점에서, 필자 정체성에 따른 글쓰기 요구를 알아보는 일은 기존의 기능적 문식성 논의의 한계를 보완할 수 있다고 보았다.

그 결과, 예비 초등 교사의 정체성 인식은 예비교사, 대학생, 개인의 세 차원으로 복합적으로 구성되어 있으며, 세 차원의 정체성에 의거한 요구들이 모두 중요하게 인식되고 있음을 확인할 수 있었다. 비록, 이들이 ‘예비 교사’라는 타이틀을 잃어지고 있기는 하나, 동시에 이들은 대학생으로서, 그리고 사적 개인으로서의 정체성 요구들이 간과되지 않기를 바라고 있었으며 때로는 그것들이 더 중요하다고 보기도 하였다.

한편, 글쓰기 수행에 대한 요구는 세 정체성에 따라 명료하게 구별되어 나타났지만, 그에 따른 글쓰기 교육에 대한 요구는 다소 복합적으로 나타난 것으로 확인되었다. 그리고 이러한 차이는 ‘학습 전이’에 대한 믿음과 밀접한 관련을 보였다. 즉, 글쓰기 교육에 대한 요구는, 정체성에 따른 글쓰기 수행의 요구와 별도로, 전이 가능성에 대한 믿음에 의거하여 나타났다. 그리하여 이들 중 몇몇은 각 정체성에 따른 요구별로 교육이 이루어져야 한다고 본 반면, 또 다른 이들은 어느 하나의 정체성에 따른 요구가 나머지 정체성에 따른 요구에 전이될 수 있다고 보기도 하였다. 그러나 이들의 판단은 실제 전이에 대한 조사가 아니라 그저 전이에 대한 예측에 불과하므로

로, 교육적 실천과 관련하여 적절한 판단 자료가 되기는 어렵다. 그러므로 본 연구에서는 학습 전이와 교육의 문제에 대해 어떠한 결론을 내리기보다는, 참여자들이 이와 관련하여 단일하지 않게 판단하고 있었음을 인지하는 데 만족하고자 한다. 다만, 이러한 인식 양상을 고려할 때, 예비 초등 교사의 필자 정체성에 따른 글쓰기 수행의 요구와 글쓰기 교육의 요구는 다소 별개의 문제라는 점을 결론적으로 판단할 수 있다.

이와 더불어, 이들의 요구 인식 조사를 통해 실제 교사와 예비 교사로서의 글쓰기 요구가 다를 수 있음을 파악할 수 있었다. 특히, 예비 교사로서의 정체성과 관련하여, 많은 참여자들이 임용 시험의 글쓰기 방식에 대해 큰 관심을 보였다. 그러나 동시에, 이들 중 상당수는 임용 시험에서 이루어지는 글쓰기의 목표 및 효과에 대해 부정적으로 파악하고 있었으며, 실제 교사로서 필요한 글쓰기 능력과는 무관하다고 보았다.

이상의 논의들을 종합해 볼 때, 예비 초등 교사를 위한 글쓰기 교육은 이들의 복합적인 정체성 인식을 가능한 한 고려하면서도, 전이의 효과를 기대할 수 있는 지점들을 제대로 찾아내고, 나아가 실제 교사로서의 글쓰기와 좀 더 관련성이 높은 평가 방식을 고안하는 것이 관건이라 할 수 있다.*

* 이 논문은 2015. 11. 20. 투고되었으며, 2015. 11. 26. 심사가 시작되어 2015. 12. 4. 심사가 완료되었고, 2015. 12. 13. 편집위원회 심의를 거쳐 게재가 확정되었음.

참고 문헌

- 김정자(2012), 「교사의 필자 정체성에 대한 연구」, 『국어교육학연구』 44, 국어교육학회, pp.111-140.
- 박세원(2012), 「존재론적 탐구로서의 저널 쓰기: 예비교사의 자기 정체성 형성 이야기」, 『교육인류학연구』 15-1, 한국교육인류학회, pp.1-58.
- 박영목(2003), 「21세기의 새로운 문식성과 국어교육의 과제」, 『국어교육』 110, 한국어교육학회, pp.1-14.
- 박영목(2005), 「21세기의 새로운 문식성 사회에 대비한 작문교육의 방향과 내용」, 『국어교육』 117, 한국어교육학회, pp.439-467.
- 서수현(2010), 「쓰기 수업 경험과 학생 필자의 정체성 구성」, 『한국초등국어교육』 44, 한국초등국어교육학회, pp.142-172.
- 옥현진(2009), 「정체성과 문식성」, 『국어교육학연구』 35, 국어교육학회, pp.361-386.
- 윤여탁(2015), 「한국에서의 문식성(Literacy) 교육의 반성과 전망」, 『리터러시 교육의 반성과 전망』, 제17회 국제학술대회 발표자료집, 서울대 국어교육연구소, pp.279-294.
- 정혜승(2008), 「문식성 교육의 쟁점 탐구」, 『교육과정평가연구』 11-1, 한국교육과정평가원, pp.161-185.
- 정혜승(2011), 「예비 초등 교사의 정체성 딜레마: 국어과 심화 학생의 교육 실습 과정을 중심으로」, 『한국초등국어교육』 45, 한국초등국어교육학회, pp.303-333.
- 한국교육심리학회(2000), 『교육심리학 용어사전』, 학지사.
- 한재영(2012), 「사범대학 예비 교사의 삶과 정체성 변화 연구」, 『교사교육연구』 51-1, 부산대 과학교육연구소, pp.75-89.
- Caroll, J. B. & Chall, J. S.(1975), *Toward a literate society*, New York, NY: McGraw-Hill.
- Collins, J.(1995), "Literacy and literacies", *Annual Review of Anthropology* 24, pp.75-93.

- Elbro, C. & Pallesen, B. R.(2002), "The quality of phonological representations and phonological awareness: A causal link?", In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy*, Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins, pp.17-32.
- Gee, J. P.(2000), "Identity as an Analytic Lens for Research in Education", *Review of Research in Education* 25, pp.99-125.
- Hyland, K.(2003), *Second language writing*, New York, NY: Cambridge University Press.
- Ivanič, R.(1994), "I is for interpersonal: Discoursal construction of writer identities and the teaching of writing", *Linguistics and Education* 6-1, pp.3-15.
- Kirsch, I. & Guthrie, J. T.(1977), "The Concept and Measurement of Functional Literacy", *Reading Research Quarterly*, 13-4, pp.485-507.
- Kirsch, I. S., de Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). Reading for change: Performance and engagement across contries [Results from PISA 2000]. Paris, France: OECD.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- McCarthy, S. J. (2001). Identity construction in elementary readers and writers. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 122-151.
- McCarthy, S. J., & Moje, E. B. (2002). Identity matters. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 228-238.
- Moje, E. B., Luke, A., Davies, B., & Street, B. (2009). Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2005). New literacy studies and literacies across educational contexts. In B. V. Street (Ed.), *Literacies across educational contexts: Mediating, learning, and teaching*. Philadelphia, PA: Caslon.

- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82.
- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570.
- van Elsäcker, W., & Verhoeven, L. (2002). Sociocultural differences in reading skills, reading motivation, and reading strategies. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp.265-286). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Verhoeven, L. (Ed.) (1994). *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Verhoeven, L., Elbro, C., & Reitsma, P. (2002). Functional literacy in a developmental perspective. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp.3-16). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- White, S. (2011). *Understanding adult functional literacy: Connecting text features, task demands, and respondent skills*. New York, NY: Routledge.

■ 국문초록

예비 초등 교사의 글쓰기 요구 인식

- 정체성 인식과의 관련성을 중심으로 -

김혜연

이 연구는 예비 초등 교사의 글쓰기 필요성에 대한 인식이 이들의 정체성 인식과 밀접한 관련이 있다고 보고, 이들의 필자 정체성 인식의 양상 및 그에 따른 글쓰기 요구 인식을 알아보았다. 이를 위하여 교육대학교에 재학 중인 18명의 예비 초등 교사들이 참여하였으며, 이들은 모두 자가 보고 및 인터뷰를 통해 어떠한 글쓰기 기능 및 글쓰기 교육이 필요한지에 대한 견해를 밝혔다. 자료의 수집은 분석 과정을 통해 지속적으로 보완되는 방식으로 3단계에 걸쳐 이루어졌으며, 선구조화된 사례 분석 방법에 의거하여 질적 자료 분석이 이루어졌다. 그 결과, 예비 초등 교사의 정체성 인식은 예비교사, 대학생, 개인의 세 차원으로 복합적으로 구성되어 있으며, 세 차원의 정체성에 의거한 요구들이 모두 중요하게 인식되고 있음을 확인할 수 있었다. 비록, 이들이 '예비 교사'라는 타이틀을 짊어지고 있기는 하나, 동시에 이들은 대학생으로서, 그리고 사적 개인으로서의 정체성 요구들이 간과되지 않기를 바라고 있었으며 때로는 그것들이 더 중요하다고 보기도 하였다. 한편, 글쓰기 교육에 대한 요구는 '학습 전이'에 대한 믿음에 따라 글쓰기 기능 자체에 대한 요구와 일치하지 않게 나타나기도 하였다. 마지막으로, 이들 중 상당수는 예비 교사와 실제 교사에게 필요한 글쓰기 기능에 차이가 있으며, 특히 임용 시험의 글쓰기 준비가 양자 사이의 가장 큰 차이라고 인식하고 있었다. 예비 초등 교사의 요구 인식 결과 및 그에 대한 해석은 이들을 위한 글쓰기 교육 계획 수립의 기반이 될 필요가 있다고 판단된다.

[주제어] 예비 교사, 대학생, 글쓰기, 요구 분석, 초등 교사

■ Abstract

Investigating the effect of pre-service elementary teachers' identities on their awareness of writing needs

Kim, Hyeyoun

This paper aims to address pre-service elementary teachers' awareness of writing skill needs by assuming that their awareness is closely related to their awareness of their own writer identities. Furthermore, 18 pre-service elementary teachers participated in this study and completed self-reports and interviews. Data was gradually collected in three stages by adapting qualitative research methodology. Additionally, qualitative data analysis was performed via pre-structured case analysis. The results show that pre-service elementary teachers were found to have three identity dimensions: A pre-service teacher, a college student, and a private individual. The pre-service teachers' writing needs also varied based on their writer identity. Although they intend to become elementary teachers in the near future, they wanted to ensure their needs as a college student or a private individual was not ignored or treated as more important. However, their needs awareness on writing education was complex; each identity's needs were both conflicting and synergetic. The issues in the writing section of the teacher placement tests were also discussed. Ultimately, it is necessary to consider and interpret these results when planning writing education for pre-service elementary teachers.

[key words] Pre-service teachers, College students, Elementary teachers, Writing, Needs analysis