

# 외국어로서의 한국어 교육에서 교사의 쓰기 지도 능력 신장에 대한 연구\*

진대연  
(호원대학교)

JIN, Dae-Yeon. (2015). A study on improving teachers' ability of teaching writing in Korean as an L2. *Foreign Language Education Research*, 18, 149-166.

The purpose of this study is to examine phenomena of teaching writing in Korean as a foreign or a second language, and to propose contents and methods for improving teachers' ability of teaching writing. I presented 3 reasons that mainly cause the difficulty in teaching writing for nonnative speakers of Korean. Among the reasons, teachers' lack of confidence and insufficiency of expertise in teaching writing is the most important one which we have to compensate in terms of improving teachers' ability. First, in chapter II, I analyzed the trend of teaching writing in Korean as an L2, and examined the characteristics of teacher training for teachers-to-be in Korean language education. Next, in chapter III, I defined the concept of 'ability of teaching writing', and summarized the categories of the ability. Finally, in chapter IV, I suggested the contents and methods for improving teachers' ability of teaching writing with regard to teachers' expertise. Specially, I focused not only on the pedagogic content knowledge (PCK), but also on the content knowledge (CK). In this paper, I explored teacher education which is considered as one of the most important area for better teaching Korean as an L2. However, this paper remains only as a pioneer attempt at teacher education research for the area is not fully discussed yet.

**Key Words:** Korean as an L2, teaching writing, teacher education, teachers' ability/expertise, content knowledge (CK), pedagogic content knowledge (PCK)

## I. 서론

외국어로서의 한국어 교육 현장에서 쓰기 지도는 한글 자모의 교수를 시작으로 해서 기본적인 문형과 어휘를 익혀 정확성을 함양하게 하고 단계적으로 쓰기 능력을 향상시키도록 하는 것이 대강의 틀로 자리 잡혀 있다. 그런데 한국어 쓰기 지도와 관련된 여러 측면의 조사에서 알려진 바에 따르면 한국어 교사 가운데 쓰기 지도를 제대로 또는 체계적으로 하고 있다고 표명하는 경우는 많지 않은 실정이다. 그 이유는 여러 가지가 있겠지만 중요한 몇 가지를 꼽아 보면 다음과 같다.

---

\* 이 글은 국제한국어교육학회의 제44차 추계 학술대회에서 '한국어 교사의 쓰기 지도 능력 신장'이라는 주제로 발표한 내용을 수정 보완한 것이다.

첫째는 의사소통 중심의 기능 통합 수업에서 쓰기가 2차적인 기능으로 여겨지기 때문이다. 주지하다시피 의사소통에서는 듣기와 말하기 같은 구어 기능이 1차적인 것으로 간주되며 쓰기를 통해 의사소통을 할 상황은 상대적으로 많지 않은 것이 사실이다. 이것은 학업 목적의 한국어 학습자 등 일부를 제외한 대부분의 학습자, 특히 초급이나 중급 단계의 학습자가 일상생활에서 쓰기를 활용할 상황이 별로 없다는 점과도 연결된다.

둘째는 제한된 시간 안에 교수-학습의 효율성을 극대화할 수 있도록 수업이 구성되어야 하기 때문이다. 한국어 교사는 수업 중에 쓰기뿐만 아니라 여타의 언어 기능과 문법, 어휘, 발음, 문화 등을 총체적으로 다루며 최대한 효율적으로 학습자의 언어 능력을 신장시켜야 한다. 그런데 현실적으로 교사는 자신의 수업 성취감 또는 학습자의 성취도나 만족도가 가시적으로 드러나는 쪽에 초점을 맞추게 되는 경향이 있다. 이때 쓰기는 기본적으로 시간이 드는데 비해 결과가 만족스럽지 않을 수 있기 때문에 적극적으로 다루어지지 않는 경우가 생기는 것이다.

셋째는 한국어 교사 스스로가 쓰기 또는 쓰기 지도에 자신이 없거나 지도 방법을 잘 모르기 때문이다. 여타 언어 기능에 비해 쓰기는 모어 사용자에게도 쉽지 않은 기능이며 이것을 외국인 학습자에게 지도하는 것은 교사가 단순히 한국어를 잘한다고 해서 제대로 되는 것이 아니다. 쓰기는 아는 바를 그냥 진술하는 것(knowledge-telling)에 머물지 않고 수준이 높아질수록 아는 바를 재구성하는 것(knowledge-transforming)으로 나아가야 하기 때문이다. 또한 한국어 교사가 쓰기 지도 능력을 개발할 기회나 본보기가 별로 없다는 것도 이와 관련되는 문제이다. 한국어 쓰기 지도에 참고할 만한 다양한 연구가 쌓이고는 있지만 이것을 자신의 지도 방법으로 체화할 수 있는 교사는 일부에 불과할 것이다.

앞에서 제기한 3가지 문제 중 첫째와 둘째는 한국어 교육에서 쓰기 지도가 아무리 중요하다 해도 일부의 주장만으로 쉽사리 변화시킬 수 있는 성질의 것이 아니다. 따라서 ‘의사소통 중심의 기능 통합 수업’에서 ‘교수-학습의 효율성’을 추구하는 대세를 거스르지 않고 적용 가능한 쓰기 지도 방법을 모색하는 것이 현실적인 선택일 것이다. 이에 비해 셋째는 한국어 교육기관이나 교사의 전문성 신장이라는 차원에서 접근할 수 있는 것으로 교사 발달 또는 교사 (재)교육과도 관련이 되는 문제이다. 따라서 이 글에서는 이러한 문제의식을 바탕으로 한국어 교사의 쓰기 지도 능력 신장이라는 주제에 대해서 다루어 보고자 한다.

이 글의 본문에서는 먼저 한국어 쓰기 지도의 경향과 (쓰기) 교사의 양성이라는 현상적인 문제에 대해 살펴볼 것이다. 이를 통해 한국어 교사의 쓰기 지도 능력 신장의 필요성을 다시금 확인하고 쓰기 지도 전문성 신장의 방향을 설정해 보고자 한다. 다음으로 한국어 쓰기 지도 전문성 신장의 내용과 방법의 토대가 되는 한국어 쓰기 지도 능력의 개념과 범주를 검토해 볼 것이

다. 이때 언어 능력과 쓰기 능력 등을 다룬 선행연구들의 논점을 요약하고 쓰기 지도 전문성의 핵심적 범주를 추려내고자 한다. 이어서 한국어 쓰기 지도 능력 신장의 내용과 방법을 제안하며 그 과정에서 쓰기 교수-학습의 현장에 실질적으로 도움이 될 만한 사항들을 정리할 것이다.

## II. 한국어 쓰기 지도 경향 및 (쓰기) 교사 양성

### 1. 한국어 쓰기 지도 경향

언어의 4대 기능 중 하나인 쓰기는 국내외 대부분의 한국어 교육 현장에서 필수적으로 교수해야 할 영역으로 인식되고 있다. 그런데 각 교육기관이나 프로그램의 목적, 대상, 환경 등에 따라 쓰기 교육과정은 다양하게 구성될 수밖에 없고 이것이 교사나 수업 단위로 상세화될 때에는 더 많은 변인이 작용하므로 하나의 통일된 형식으로 구현될 수 없게 마련이다. 그러나 한국어 쓰기 교육의 현상은 크게 보아 두 가지의 경향으로 나뉘다 할 수 있다.

하나는 쓰기를 보조적 기능(support skill), 즉 언어 습득을 확인 또는 강화하는 기능으로 다루는 것이다. 이것은 문법이나 어휘의 연습에 초점을 맞추며 문장 차원을 중심으로 하고 '비담화적 쓰기'라는 개념으로 대변되기도 한다. 다른 하나는 쓰기를 작문(composition), 즉 글의 조직과 구성을 포함해 텍스트를 완성해 가는 과정 또는 이 과정을 통해 완성된 결과물로 보는 것이다. 이것은 쓰기의 목적과 독자, 그리고 글의 형식을 고려하고 주로 문단 이상의 담화 차원을 다루기 때문에 '담화적 쓰기'라는 용어로 설명되기도 한다.

이러한 쓰기 지도 경향은 한국어 쓰기 지도의 반성적 성찰을 위하여 2015년 10월에 H 대학교 한국어교육원에서 진행한 교사 간담회에서도 확인할 수 있었다. 일종의 초점 집단 인터뷰(focus group interview)라 할 수 있는 이 간담회에 참여한 교사는 5명이었으며 모두 여성이고 한국어교원 자격증을 소지하고 있다. 이들의 연령대는 20대 후반에서 40대 후반에 걸쳐 있으며 한국어 교육 경력은 대략 5년에서 10년 사이였다. 그리고 이들은 주로 초급과 중급 학습자를 대상으로 한국어를 가르쳐 왔다.

이 간담회에서 나온 진술을 종합하면 초급 쓰기 수업에서는 주로 문장 만들기와 간단한 주제로 글쓰기를 지도하고 있었고, 중급 쓰기 수업에서는 적절한 표현을 가지고 글을 구성하여 쓸 수 있도록 지도하면서 장르별로 형식에 맞는 글을 쓰게 하고 개요 작성 등에 대한 내용도 다루고 있었다. 지도 방식은 주로 설명과 시범, 활동, 피드백 등으로 이루어지고 있었다. 여기에서 드러난 바는 타 한국어 교육기관들에서 이루어지고 있는 쓰기 지도의 경향과 크게 다르지 않은 것으로 확인되었다.

그런데 이 간담회 이후 교사들의 의견을 좀 더 수렴한 결과 참여자 대다수가 쓰기 수업에 대해 반성하는 계기였다고 말한 점이 주목할 만하다. 비교적

충실하게 자기 계발과 수업 준비를 해 오던 교사들이었지만 간담회 기록과 녹음 자료, 그리고 추가적으로 수합된 이메일 내용을 보면 교사들 스스로 쓰기 지도에 대한 자신감의 결여 또는 전문성의 부족을 토로하고 있었다. 특히 다른 수업과 마찬가지로 쓰기 수업의 준비와 실행 및 평가에도 여러 방면에서 노력을 기울여 보았지만 쓰기 수업이 만족스럽거나 즐겁지 않았다고 하는 교사의 고백이 많은 시사점을 준다.

“쓰기 수업을 한다고 하기도 했고, 방법도 달리하며 해 본다고 해 보기도 했는데 막상 딱히 한 게 없는 것 같습니다. (중략) 쓰기 수업을 하면서 ‘아! 이렇게 하면 되겠구나!’ 했던 적은 한 번도 없었던 것 같습니다. 항상 어려워하는 학생들을 보면 같이 어려워지고 고민도 되고 힘들어졌습니다. ‘교사가 즐거워야 학생도 즐겁다!’라는데 교사가 이리 힘들어하니 학생들도 힘든 것이 어찌 보면 또 당연한 것인지도 모르겠습니다” (H대 J교사).

실제로 한국어 교사 중 위에서 말한 것과 같은 경험과 느낌을 피력하는 경우가 드물지 않다. 한국어 쓰기 수업에 대한 교사의 어려움과 개선 방안에 대하여 살펴본 윤지원(2013)에서도 이와 관련된 내용을 담고 있다. 그는 쓰기 지도의 어려움을 교사, 환경, 학습자의 세 차원에서 접근하고 있는데 그 중 교사 차원에서는 쓰기에 대한 부정적 인식, 쓰기 능력 및 관련 지식의 부족, 내용 지식의 부족, 첨삭 및 피드백의 어려움, 평가의 어려움 등 5가지 범주로 설명하고 있다.

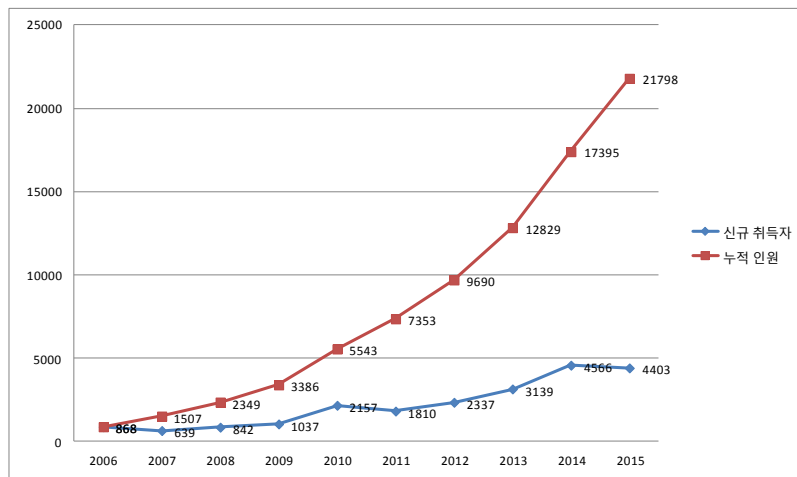
그런데 이러한 원인들은 개인적 차원뿐만 아니라 집단적, 제도적 차원과도 관련이 된다. 특히 인식, 능력, 지식, 수행 등과 같이 개인의 문제로 귀결된다고 간주될 수 있는 사항들도 단지 교사 자신이나 학습자의 문제에서 기인한 것이라고만 치부할 수는 없다. 오히려 이런 사항들도 개인적인 차원을 넘어 한국어 교사의 양성이나 재교육 프로그램 등 제도적인 차원과 밀접하게 연관된다 할 수 있다.

## 2. 한국어 (쓰기) 교사 양성

국립국어원의 공식 집계에 의하면 2015년 11월 2일 현재 한국어교원 자격 취득자는 총 21,798명이며 이 가운데 자격증 급별 취득자는 1급 436명, 2급 14,696명, 3급 6,666명이다. 현행 제도에 따르면 2급과 3급은 신규 취득만 가능하지만 1급과 2급은 하위 급에서 경력 기간과 시수를 충족하면 승급할 수 있는 구조로 되어 있다. 다음의 그림 1에서 볼 수 있는 것처럼 한국어교원 자격 취득자 수는 꾸준히 증가하고 있는 추세이다. 기존의 오프라인 학위 및 비학위 과정 이외에도 최근에는 온라인 과정(사이버대학, 학점은행제, 원

격평생교육원 등) 출신자들이 자격 취득 요건을 갖추는 사례가 급증하고 있기 때문에 이러한 추세는 더욱 가속화할 것으로 전망된다.

그림 1  
한국어교원 자격 취득자 현황(2015년 11월 2일 기준)



그런데 이렇게 신규 자격증 소지자가 급증하고 있지만 한국어 교육계 안팎에서는 ‘자질을 갖춘 믿을 만한’ 신입 교사를 구하기가 쉽지 않다고 한다. ‘자격을 갖춘’ 이들이 다수 배출되고 있는 상황이지만 그들의 한국어 교육 전문성에 대해서는 신뢰하지 못하는 역설적인 상황이 벌어지고 있는 것이다. 이러한 상황은 현행 한국어교원 양성 제도의 허점에서 비롯된 것이라 할 수 있지만 결국 이 제도를 통해 양성되는 신입 한국어 교사의 실제적인 전문성 측면과 연결이 되는 문제이며 쓰기 지도 능력과도 관련이 된다. 실제로 한국어 교사 양성 단계에서 쓰기 교사 교육이 어떻게 진행되는지를 살펴보면 2급 과정과 3급 과정 모두 이론 중심으로 다소 획일화되는 경향이 보인다는 점이 이를 방증한다.

먼저 2급 과정의 한국어 교사 양성 교육에서 쓰기 지도가 어떻게 다루어지고 있는지를 살펴보기 위하여 한국어 쓰기교육론 또는 한국어 표현교육론 강의계획서를 검토해 보았다. 2015년 10월 6일부터 16일까지 수합한 대학(원)의 강의계획서 내용을 정리하면 대개 그림 2의 흐름에 따라 수업이 진행되고 있었다.<sup>1)</sup> 그런데 각 주차의 수업 주제로 설정된 내용들을 보면 대체로 『한

<sup>1)</sup> 전국 32개 대학(원)의 강의계획서를 취합하였고 여기에는 오프라인 학부, 대학원 및 온라인 대학에서 이루어지는 강의의 계획서들이 포함된다. 그런데 실제 강의에는 담당교수의 재량과 경험이 반영되므로 강의계획서만으로 수업의 내용과 형식을 단언할 수는 없다는 점을 밝힌다.

국어 표현교육론(김선정, 김용경, 박석준, 이동은, 이미혜, 2010)』에서 쓰기 교육론의 차례로 제시한 내용과 유사하다는 점을 발견할 수 있었다.<sup>2)</sup> 일부의 강의계획서에서 영어 교육 분야의 참고문헌들과 한국어 쓰기 교육 관련 논문들이 언급되고는 있지만 전반적으로 볼 때 강의의 구성은 대동소이하였다.

## 그림 2

쓰기 교육론 강의 구성 예시

제9주	쓰기 교육론 개괄
제10주	쓰기 교육의 흐름
제11주	쓰기 활동
제12주	쓰기 교육의 원리
제13주	쓰기 평가
제14주	쓰기 교육의 실제
제15주	총정리 및 기말고사

그림 2에 예시된 쓰기 교육론 강의 구성 중 ‘쓰기 활동’이나 ‘쓰기 교육의 실제’ 이외의 부분은 이론적인 측면이 강한 주제들이다. 쓰기 교육론은 한국어교원 2급 자격 취득을 위한 3영역의 과목 중 수강 비율이 높은 교과목이기는 하지만 결국 여기에서도 실천적인 내용을 다루는 기간은 2주 정도에 불과하기 때문에 이러한 교육과정이 예비교사가 한국어 교육 현장에 투입되어서 쓰기 지도를 하는 데 큰 도움이 된다고 보기는 어렵다. 물론 강의 담당교수의 재량이나 수강생의 관심과 노력이라는 개별적인 변수가 작용은 하겠지만 절대적으로 부족한 시수의 한계를 극복하기는 쉽지 않을 것이다.

또한 한국어교원 3급 자격 취득의 필수 요건인 한국어교육능력검정시험의 쓰기 영역 기출문제 유형에서도 2급 과정과 마찬가지로 이론적인 측면이 강한 편이었다. 2006년 시행된 1회부터 2014년 시행된 9회까지의 기출문제 중 쓰기 영역 관련 77문항을 분석해 본 결과 그러한 경향이 드러난다. 그러나 쓰기 지도의 실제적인 면을 묻고자 한 출제 의도가 꾸준히 엿보인다는 점은 실천적인 측면의 보완과 관련해서 긍정적인 현상이라 할 수 있다.

이 시험에서 최근 2년간 출제되었던 쓰기 교육 영역의 문항 유형을 정리한 표 1을 보면 ‘쓰기 활동’과 관련된 내용이 두세 문항씩 포함되어 있다. 쓰기 활동에 관한 문항이 1회 시험 때부터 빠짐없이 등장하고 있는 것으로 볼 때

<sup>2)</sup> 이 책이 현재까지 발간된 한국어 쓰기 교육 관련 연구물들 중 6~7주 분량의 내용을 비교적 체계성 있게 종합적으로 담고 있기 때문에 강의 교재로 선호되는 것으로 보인다. 그러나 이는 역으로 보면 그만큼 한국어 쓰기 교육을 체계적으로 포괄하고 있는 자료가 드물다거나 예비교사 대상의 쓰기 지도 교육과정이 그다지 다양하지 못하다는 것을 의미한다.

한국어 교사 양성 담당자이자 평가자인 출제위원 사이에서도 실제적 지도 능력의 신장에 대한 공감대는 형성되어 있는 것으로 판단된다. 그 밖에 표 1에 제시된 문항 유형 중 수업 설계 및 준비, 오류 수정 또는 피드백 등이 쓰기 교육의 실제적인 측면을 보완하기 위한 문항이라 할 수 있다. 이러한 문항들이 중시될수록 예비교사의 쓰기 지도 능력 신장에 대한 의식은 강화될 수 있을 것이다.

표 1

한국어교육능력검정시험 중 쓰기 교육 관련 문항 유형 예시

2013년 8회 (A형)	18. '받아쓰기' 평가	2014년 9회 (A형)	58. 쓰기와 타 기능의 통합/연계 수업 구성 시 교사의 수업 준비
	47. 쓰기 유형과 활동의 연결		59. 학습자의 특성을 고려한 쓰기 피드백의 방법
	51. 통제된 쓰기 활동		60. 쓰기 수업에서 학습자의 적극적 참여 유도 방안
	52. 상호작용적 쓰기 교육		61. 쓰기 교육에 대한 접근 방법
	56. 초고에 나타난 쓰기 오류 수정 내용		62. 통제된 쓰기 활동
	57. 쓰기 수업 설계의 원리		63. 쓰기 과제 수행에 필요한 지식 범주와 내용
	59. 모방쓰기에 관한 교사의 지도 방법		64. 장르 중심 쓰기 교육을 근거로 한 쓰기 수업의 절차
	61. 중급 작문(광고문 만들기) 수업의 단계별 수업 특징		65. 창조적인 글 쓰기 활동
	62. 장르(기행문) 중심 쓰기 활동의 특징		66. 디кто 콤프(dicto-comp)
	63. 과정 중심 쓰기 지도 시 교사의 태도		

그러나 예비교사의 입장에서는 이 시험을 보기 전에 단기 양성과정에서 쓰기 교육을 접하는 시간이 전체적으로 2~8시간에 불과할 뿐이며 지필평가에서는 쓰기 지도와 관련된 기능이나 태도를 확인하기가 쉽지 않기 때문에 3급 과정 역시 예비교사의 쓰기 지도 능력을 실제로 신장시키기에는 불충분해 보인다. 이상에서 살펴본 바와 같이 현행 한국어교원 양성 제도는 교사의 쓰기 지도 전문성 함양이라는 측면에서 볼 때 미흡한 점이 많이 보인다. 쓰기 지도는 교사가 쓰기와 관련된 지식, 기능, 태도를 실천적으로 변용할 수 있을 때에야 비로소 전문성 있게 이루어질 수 있으며 이를 위해서는 지속적인 체계적인 양성 교육이 필요하기 때문이다.

한편 교사 양성(teacher training)과 함께 교사 교육(teacher education)의 또 다른 한 축을 형성하는 교사 발달(teacher development)의 측면에서도 한국어 교사의 쓰기 지도 능력 신장과 관련된 여러 문제들을 살펴볼 수 있다.

교사 발달은 특히 초기의 양성과정 이후 일어나는 교사의 지속적인 전문성 신장을 일컫는데 주로 수업의 실천과 반성을 통합하는 비공식적, 동료 집단적, 교실 중심적인 프로그램과 연결된다(Thornbury, 2006, pp. 224~225).

그런데 교사의 전문성은 현직에 있으면서 경력만 쌓는다고 신장되는 것이 아니다. 오히려 개별적으로 또는 집단적으로 꾸준히 노력을 해야 실질적인 교사 발달이 진행된다고 할 수 있다. 이런 점에서 볼 때 단순히 경력 기간과 시수의 충족 여부만으로 가름되는 한국어교원의 승급 체계는 교사 발달의 개인적, 집단적 성취를 반영하는 방향으로 개선되는 것이 타당하다. 그리고 한국어 교사 연수 프로그램과 같이 교사 발달을 지원하는 집단적, 제도적 활동 또한 강화되어야 할 것이다. 한국어 교사의 발달 또는 재교육 프로그램의 주요 영역으로 쓰기 지도가 다루어지고 다양한 장에서 쓰기 지도의 실천적인 지식과 경험이 공유될 때 쓰기 교사의 전문성 신장도 촉진될 것이다.

### Ⅲ. 한국어 쓰기 지도 능력의 개념과 범주

#### 1. 한국어 쓰기 지도 능력의 개념

한국어교육학사전(서울대 국어교육연구소, 2014, p. 1167)에 따르면 쓰기 지도는 문자 언어 표현 기능인 쓰기와 관련된 제반 능력을 신장시키기 위하여 가르치는 일련의 행위를 말한다. 그리고 쓰기 능력은 맞춤법, 띄어쓰기 등 표기와 관련된 능력에서부터 문장의 생성, 연결 등과 관련된 능력, 그리고 텍스트의 조직, 배치 등 담화나 장르와 관련된 능력에 이르기까지 다양한 하위 능력을 포함한다. 그래서 쓰기 능력은 여러 하위 능력들이 결합되어 나타나는 언어의 종합 운용 능력이라 할 수 있다. 그리고 실제 쓰기 지도는 학습 단계별로 중시되는 개별 하위 능력들의 신장에 초점을 맞추어 구성되는 경우가 많다.

그런데 쓰기는 언어를 사용하는 행위이기 때문에 일반적인 언어 능력과도 밀접하게 관련이 된다. 쓰기 능력과 언어 능력의 관계에 대해서는 대체로 두 가지의 관점이 존재한다. 하나는 쓰기 능력을 언어 능력의 하위 능력이라고 보는 것인데 바흐만(Bachman, 1990, p. 87)이 커네일과 스웨인(Canale & Swain)의 개념을 통합한 ‘의사소통적 언어 능력(communicative language ability)’을 제안하면서 어느 정도 논의가 정리되었다(Hadley, 2001, pp. 2~19). 바흐만의 언어 능력(language competence)은 조직 능력(문법 능력, 텍스트 능력)과 화용 능력(발화수반 능력, 사회언어학 능력)으로 구성되는데 이 능력들이 쓰기 능력으로 전이된다고 보는 것이다.

다른 하나는 스콧(Scott, 1996, p. 18)과 같이 쓰기 능력과 언어 능력은 다른 것이라고 보는 관점이다. 그는 언어적(linguistic) 능력이 언어 기호에 대한 지식이면서 텍스트의 어휘적-문법적 양상에 반영되는 것인 데 비해 쓰기



능력은 쓰기에 대한 지식과 쓰기 전략에 대한 지식을 망라하며, 이것은 텍스트 전반의 응집성에 반영되는 것이라고 정리한다. 이 관점은 쓰기 고유의 성격과 쓰기 능력의 특수성을 강조한 것이라 할 수 있다.

한편 트리블(Tribble, 1996, pp. 67~68)은 쓰기를 위해서 필자가 갖추어야 할 지식의 범주로 내용, 맥락, 언어 체계, 쓰기 처리 등을 제시하고 있다. 넓은 의미로 보면 지식도 능력의 한 영역이라 할 수 있으므로 쓰기 능력과 언어 능력의 관계를 어떻게 설정하든 언어 체계에 대한 지식은 쓰기 능력의 필수 구성요소가 된다. 그 밖에도 쓰기 능력의 실체를 파악하기 위해서 많은 연구자들이 글을 ‘잘 쓰는 이(good writer)’와 ‘잘 쓰는 것(good writing)’에 대해 살필 필요가 있음을 깨달았고, 이 두 가지에 대해서 아는 것이 바로 쓰기 능력이라고 주장하기도 한다.

한국어 쓰기 지도 능력은 앞에서 언급한 쓰기 지도 개념을 바탕으로 하므로 ‘학습자가 한국어로 쓸 수 있도록 쓰기와 관련된 제반 하위 능력을 신장 시키게끔 가르치는 교사의 능력’이라 할 수 있다. 그리고 쓰기 지도에는 교사의 쓰기 지식 및 수행, 그리고 쓰기에 대한 태도가 반영되므로 교사가 실제적인 전문성 신장을 위해 자신의 쓰기 능력을 연마하는 것이 전체되어야 한다. 또한 한국어 교사가 쓰기 지도를 제대로 하기 위해서는 언어 교사에게 요구되는 ‘보편적인’ 전문성뿐만 아니라 쓰기 교사에게 필요한 ‘특수한’ 전문성이 존재함을 인식하고 그것을 신장시킬 수 있어야 한다.

## 2. 한국어 쓰기 지도 능력의 범주

한국어 교육이나 쓰기 교육은 모어 사용자라 해서 누구나 다 할 수 있는 분야가 아니다. 그러므로 교사의 전문성이 요구되는바 한국어 교사의 쓰기 지도 능력은 교사의 전문성이라는 측면에서 파악해야 한다. 이때 필요한 전문성은 두 개의 대범주, 즉 일반 언어 교사의 보편적인 전문성과 쓰기 교사의 특수한 전문성으로 나눌 수 있다. 전자는 학습자 중심의 수업 운영, 수업 내용에 관한 지식, 학습 지도의 일관성, 교육과정 내용의 통합적 운영, 문화적 차이에 대한 인식, 교육 전문가로서의 역할 등(윤희원, 1999, pp. 145~148)으로 구성된다. 이에 비해 후자는 쓰기 지도와 관련된 내용 및 방법을 중심으로 이루어지며 본보기로서 교사 자신이 구현해야 할 쓰기 지식과 능력을 포함한다.

한편 전문가로서의 교사가 가져야 할 기반 지식의 유형에는 내용 지식(content knowledge: CK), 내용 교수 지식(교과교육학 지식 pedagogic content knowledge: PCK), 일반 교수 지식(general pedagogic knowledge: GPK), 교육과정 지식(curricular knowledge), 맥락 지식(contextual knowledge), 과정 지식(process knowledge) 등(Roberts, 1998, p. 105)이 있다. 이러한 지식 유형들이 모두 쓰기 교사의 전문성과 직간접적으로 관련

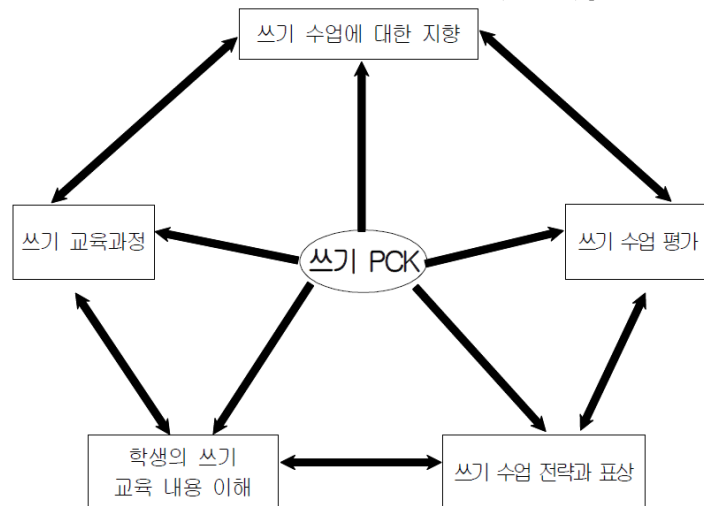
되지만 그 중에서도 특히 내용 지식과 내용 교수 지식이 중요하다 할 수 있겠다.

물론 최근에는 내용 지식(CK)보다 내용 교수 지식(PCK)이 교사 전문성 논의의 주를 이루고 있다. 그러나 쓰기는 의식적으로 배우고 꾸준히 익혀야 하는 기능이므로 교사 자신이 제대로 알지 못하고 쓸 줄 모르면 가르치는 데 한계가 분명하다. 또한 쓰기 지도에서는 교사의 수행이 특히 중요한바 제대로 본을 보이지 못한다면 피상적으로 지도하는 데 그치거나 대충 지도하고 넘어갈 수밖에 없게 된다. 그런데 본을 보이기 위해서는 교사가 쓰기의 내용과 방법 양 측면에서 충분한 지식과 경험을 가지고 있어야 한다.

내용 교수 지식은 특정 내용을 특정 학생에게 효과적으로 지도하기 위한 실천적 지식이다. 이것은 한때 내용 지식과 일반 교수 지식의 단순한 결합처럼 여겨지기도 했으나 1980년대 후반에서 90년대 초반 사이에 국내에서 교과교육학이 뿌리를 내리기 시작하면서 고유의 영역을 가진 것으로 인식하게 되었다. 여기에서 중시되는 것은 지식의 변형인데 한국어 쓰기 지도와 관련해서 어문규범에 맞게 쓰기, 개요 작성하기 등을 예로 들어 보겠다. 두 가지 경우는 보조적 기능의 쓰기와 작문으로서의 쓰기에서 각각 필수적인 사항이며 교사의 내용 지식이 교수-학습 현장에서 내용 교수로 실현되어야 하는 대표적인 예이다. 교사가 이 예시 사항을 지도하기 위해서 각각 소리 내어 읽기 또는 핵심 문장 찾기 등의 활동과 연계할 줄 아는 것이 바로 쓰기 지도를 위한 내용 교수 지식이 된다. 이때 교사가 내용 지식을 충분히 가지고 있어야 하는 것은 물론이다.

그림 3

쓰기 PCK 펜타곤 모형(박태호 & 최민영, 2013, p. 165)



한편 국어 교육에서는 국어과 PCK의 구성 요소(이경화 & 최민영, 2013), 쓰기 PCK 펜타곤 모형(박태호 & 최민영, 2013) 등이 제안된 바 있다. 전자를 바탕으로 후자의 모형이 구안된 것으로 보이며 그 구체적인 모습은 앞의 그림 3과 같다. 이를 원용해서 한국어 쓰기 지도를 위한 내용 교수 지식을 추려 보면 ‘쓰기 수업에 대한 지향, 쓰기 교육내용 지식, 외국인 학습자의 쓰기에 대한 이해, 쓰기 수업을 위한 교수 전략, 쓰기 평가 지식’ 등을 제시할 수 있다. 그런데 이것은 우리가 흔히 알고 있는 교육과정의 구성요소(목표, 내용, 방법, 평가)와 별반 다르지 않다. 여기에 ‘외국인 학습자의 쓰기’라는 학습자 요소가 더해진 것이라 할 수 있다.

#### IV. 한국어 교사의 쓰기 지도 능력 신장

##### 1. 한국어 쓰기 지도 능력 신장의 내용

지금까지 한국어 쓰기 지도 능력 신장의 내용을 모색하기 위해 한국어 쓰기 지도 능력의 개념 및 범주와 관련된 몇몇 내용들을 살펴보았다. 그런데 이 중 쓰기 지도의 전문성 신장을 염두에 둘 때 가장 강조하고자 하는 핵심 범주는 ‘지식, 수행, 태도’ 그리고 ‘내용 지식, 내용 교수 지식’이다. 각각의 범주가 서로 유기적으로 결합되어 있고 세부적으로는 다양한 사항들을 포함하고 있어 좀 더 구체화되어야 하겠지만 한국어 쓰기 지도의 전문성 신장이란 큰 그림에서는 이 범주들이 대체로 유효할 것이다.

그림 4

한국어 쓰기 내용 교수 지식(PCK)의 구성요소

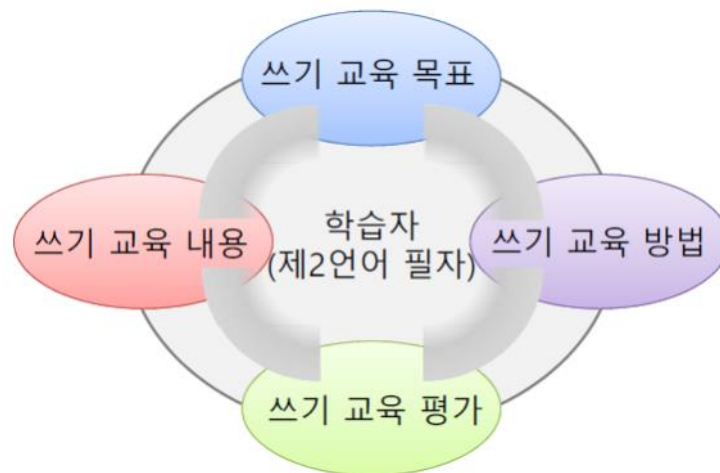


그림 4는 앞 장에서 정리한 한국어 쓰기 내용 교수 지식(PCK)의 5대 구성요소를 다듬어서 도식화한 것이다. 이 중 쓰기 교육 목표, 쓰기 교육 내용, 쓰기 교육 방법, 쓰기 교육 평가는 모두 쓰기 교육과정의 구성요소로서 동일하게 기능을 하기도 한다. 그런데 국어 교육과정의 쓰기와는 달리 한국어 교육과정은 외국인, 재외동포, 이주민 등을 대상으로 한다는 점에서 학습자 요인이 다르며 그에 따라 각각의 구성요소들이 차별화되는 것이다. 즉 한국어 쓰기 내용 교수 지식의 개별 구성요소들은 모두 ‘외국어/제2언어로서의 쓰기’라는 특성이 반영될 때 비로소 고유한 의미를 지니게 된다.

이러한 구성요소들은 각각 교사의 전문성 측면과 연결되는데 쓰기 교육 목표는 교사 양성 단계에서 충분히 다루어지고 있는 것으로 보임에도 불구하고 현장의 교사들이 실제 수업으로 구현하는 데는 능숙하지 못한 경우가 많다. 쓰기 지도가 대개 의사소통 중심의 기능 통합 수업에서 이루어지다 보니 각 단원의 목표를 쓰기와 연결해서 지도하는 데에 여러 가지 제약이 따르기 때문이다. 또한 쓰기 평가도 중급 이상의 수준에서는 심층적으로 또는 전문적으로 이루어져야 하는데 현장의 교사들이 이를 수행하는 데는 많은 어려움이 따른다. 이때도 전문성의 부족이 시간의 제약과 함께 중요한 요인으로 작용한다.

현실적으로 한국어 교사가 쓰기 지도를 할 때 가장 자신감이 결여된 부분인 동시에 전문성이 필요하다고 여기는 영역은 쓰기의 단계별로 교수 기법을 적용하는 활동과 학습자의 쓰기 과정 또는 결과에 대한 피드백을 포함한 평가이다. 이 두 영역, 즉 쓰기 활동과 쓰기 평가는 교수-학습의 실천적인 측면과도 밀접히 연결되지만 한국어 교사는 교재에 제시된 대로 또는 자신이 기존에 접해 본 대로 쓰기 지도를 하는 경우가 많다. 따라서 이와 관련된 내용을 다루는 것이 한국어 교사의 쓰기 지도 전문성 신장을 위한 1차적 과제라 할 수 있다. 다음과 같은 현장 교사의 목소리에서도 그러한 문제를 확인할 수 있다.

“쓰기 전 활동으로 브레인스토밍이나 마인드맵을 할 수 있도록 유도하였으나 학습자들이 이에 익숙하지 않기 때문에 왜 하는지, 하고 나서 이를 어떻게 활용해야 하는지 설명해도 알지 못하는 경우가 대부분이었습니다. 따라서 이를 여러 번 반복해서 훈련을 해야 하지만 수업 시간상 이 부분에 많은 시간을 할애할 수 없었습니다. (중략) 쓰기 후 활동으로 학습자들끼리 고쳐 보게 한다든지 교사가 피드백을 한 후 고쳐쓰기를 해 보도록 했는데, 학습자들끼리 고쳐 써 보게 한 경우 쓰기 전 활동과 마찬가지로 무엇을 어떻게 고쳐 줘야 하는지 모르는 경우가 많았고 어휘와 문법을 고쳐 주기는 하였으나 정확하게 고쳐 준 것이 아니어서 교사가 다시 수정해서 줘야 했습니다. 또 교사가 고쳐 준 후 다시

써 보게 한 경우에는 완전히 새로운 글을 써 와서 처음 수정해 주는 것과 같은 상황이 발생하기도 하였습니다. 또 시간이 많이 걸리고 이후 쓰기 과제와 겹쳐 학습자와 교사 모두에게 부담이 되었습니다. 그래서 여러 번 할 수가 없었고 한 학기에 한 번 정도의 경험으로 끝냈습니다”(H 대 J 교사).

크게 보아 쓰기 활동과 피드백은 앞에서 제시한 그림 4의 쓰기 교육 방법 및 쓰기 교육 평가에 해당되며 실제적인 교수-학습으로 구현된다는 특징 때문에 한국어 쓰기 지도 능력의 신장을 위해서 우선적으로 고려해야 하는 부분이다. 그런데 한국어 쓰기 내용 교수 지식의 각 영역은 유기적으로 교섭하기 때문에 서로 분리할 수 없는 구조로 이루어진다. 그 가운데 특히 쓰기 교육 방법과 내용, 그리고 쓰기 교육 평가와 목표는 각각 한 쌍을 이루는 구성 요소이므로 다음의 표 2에 제시된 사항들과 연계해서 목표-평가, 내용-방법의 요소들을 추출하여 쓰기 지도의 전문성 신장을 위한 세부적인 내용으로 삼아야 한다.

표 2

제2언어 쓰기 지도의 주요 지향(Hyland, 2003, p. 23)

지향	강조점	목표	주요 교수 기법
구조	언어 형태	문법적 정확성 어휘 형성 제2언어 숙달도	통제 작문, 빈곳 메우기, 대체, 오류 회피, 간접 평가, 수사적 패턴 연습
기능	언어 사용	문단 및 텍스트 조직 패턴	자유 작문, 순서 바꾸기, 빈곳 메우기, 유사 텍스트 모방, 표와 그래프 정보 바꿔 쓰기
표현	필자	개인적 창의성 자기 발견	읽기, 예비쓰기, 저널/일지 쓰기, 다중 원고 쓰기, 동료 비평
과정	필자	기법의 통제/조절	브레인스토밍, 계획하기, 다중 원고 쓰기, 동료 협조, 편집의 지연, 포트폴리오 평가
내용	주제 문제	관련된 내용과 읽기를 통한 쓰기	포괄적-집중적 읽기, 집단 연구 프로젝트, 과정 또는 구조의 강조
장르	텍스트와 맥락	특정 텍스트 유형의 수사적 구조 통제	모델링-협상-구성의 사이클 및 수사적 의식의 고양

표 2는 제2언어 쓰기 지도에 대한 여러 지향(orientation)들을 요약한 것으로 쓰기 지도의 전문성을 살피기 위한 방향 설정에 도움이 된다. 주지하다시피 쓰기 지도에 대한 접근법 또는 관점은 그동안 언어, 텍스트, 과정, 장르 등을 중심으로 형성되어 왔는데 이 표의 내용은 그 지향을 좀 더 세분한 것이다. 이 중 어떤 것을 중심으로 쓰기 지도를 할지는 교육기관이나 교사가 판단할 몫이며 교육의 목적, 대상, 환경 등이 판단의 핵심 기준이 된다. 그런데 어떤 경우든 쓰기 교사에게 요구되는 전문성에서 쓰기 지도의 내용과 방법에 대한 지식은 필수적이며 이를 구현하는 수행도 지식을 기반으로 이루어지게 마련이다.

## 2. 한국어 쓰기 지도 능력 신장의 방법

한국어 쓰기 수업은 교사가 언어적, 문화적으로 다양한 배경을 가진 학습자에게 외국어인 한국어로 쓸 수 있도록 지도하는 현장이다. 그리고 ‘외국어로서의 한국어 쓰기’ 수업은 교사가 학습자의 언어 지식 부족, 한국어 문어의 특성, 쓰기 자체의 어려움 등을 고려해서 구성해야 하는 종합적이고도 입체적인 무대이다. 그런데 유능한 한국어 교사라고 해도 쓰기 지도를 다 잘할 수 있는 것은 아니다. 그러나 쓰기가 언어 학습의 핵심적인 수단인 동시에 균형 잡힌 언어 사용의 결정판이라는 점을 감안하면 한국어 교사는 기대되는 만큼의 쓰기 지도 능력을 가지고 있어야 한다.

쓰기 지도 능력을 신장시키기 위해서 한국어 교사는 이와 관련된 기반 지식을 가지고 교수-학습 과정에서 실천할 수 있어야 한다. 그런데 특히 쓰기 지도에서는 ‘경험 기반적(experience-based)’ 능력이 다른 어떤 영역 못지않게 중요하기 때문에 교사는 이와 관련된 이론적 지식을 바탕으로 꾸준히 경험적 지식을 쌓아 가야 한다. 예비 교사나 신임 교사가 수업에 대한 지식을 아무리 많이 가지고 있다 하더라도 경력 교사의 경험과 연륜을 따라잡는 데에는 시간과 노력이 필요하게 마련이다. 또한 경력이 아무리 오래된 한국어 교사라 해도 쓰기에 대해 잘 모르거나 쓰기 지도에 큰 관심이 없다면 역시 쓰기 지도 전문가라 할 수 없다. 따라서 한국어 쓰기 교사는 개별적 또는 집단적으로 자신의 쓰기 지도 전문성을 신장시킬 수 있어야 한다. 물론 여기에 교사 양성이나 재교육을 위한 제도적 노력도 더해져야 할 것이다.

다음의 표 3은 교사 발달을 위한 활동들로서 쓰기 교사의 전문성 신장을 위해서도 적용이 가능한 방법으로 구체화될 수 있다. 그런데 현재는 대개의 한국어 교육기관 상황으로 볼 때 개인적 활동이나 일대일 활동을 통한 교사 발달이 일반적인 것으로 보인다. 이 중 개인적 활동은 주로 교사의 학문적(공부/연구) 또는 성찰적(반성) 노력이라 할 수 있으며 일대일 활동은 관찰과 조언 등 협력적 활동의 성격을 띤다. 이에 비해 집단 기반 활동이나 기관의 활동은 한국어 교육기관, 연구 집단, 학술 단체 등의 차원에서 이루어지는 것이

다. 이러한 활동들도 이전에 비해 빈번해지고는 있지만 아직은 비정기적 또는 산발적으로 진행되는 것이 현실이다. 그러나 다양한 의견이 수렴되고 집단 지성이 발휘되며 무엇보다도 우수 사례를 공유할 수 있다는 측면에서 후자의 두 활동도 더욱 촉진되어야 할 것이다.

표 3

교사 발달을 위한 활동(Richards & Farrell, 2005, p. 14)

개인적 활동	일대일 활동	집단 기반 활동	기관의 활동
- 자기 점검 - 일지 쓰기 - 비판적 개입 - 교수 포트폴리오 - 현장 연구	- 동료 지도 - 동료 관찰 - 비판적 친목 - 현장 연구 - 비판적 개입 - 팀 티칭	- 사례 연구 - 현장 연구 - 일지 쓰기 - 교사 집단 지원	- 워크숍 - 현장 연구 - 교사 집단 지원

위에서 언급한 교사 발달을 위한 활동들이 한국어 쓰기 지도 교사의 전문성 신장을 위한 기본적인 방법으로 활용될 수 있음에는 틀림없으나 다소 원론적인 성격의 제안이라 할 수 있을 것이다. 그러나 이를 토대로 교사가 쓰기 지도와 관련된 지식, 기능, 태도를 함양하고 수행을 통한 실천적 지식과 경험을 쌓아 나간다면 한국어 교사의 쓰기 지도 능력이 향상되는 것은 물론이고 그들이 가르치는 학습자의 쓰기 능력도 더불어 신장될 것이다. 또한 쓰기의 내용 지식과 내용 교수 지식이 쓰기 지도라는 ‘특수한’ 전문성 신장과 직결되는 범주로 인식하고 이에 초점을 맞출 필요가 있다. 한국어 쓰기 지도 현장의 교사들이 제시한 다음의 의견에서도 이와 관련된 내용을 확인할 수 있다.

“교사는 자신이 먼저 모어 읽기와 쓰기 실력을 키워야 합니다. 좋은 글을 많이 보고 많이 써 보는 경험이 학습자의 과제 활동에 방향과 조언을 제공할 것입니다. 교사는 스스로 실험 대상자가 되어 끊임없이 글을 쓰는 방법을 자신에게 적용해 보고 어떤 방법이 효과적이고 좋은 방법인지 생각해 봐야 합니다” (H 대 L 교사).

“생소한 주제가 제시되더라도 보조자료나 학생들 간의 토의나 토론, 인터뷰 등을 통해서 정보를 얻어 글을 쓸 수 있도록 해야 합니다. 사전에 완성된 문장이나 번역투의 문장보다는 자신이 만들어 낸 문장을 쓰도록 하고 모범 예시문을 제시하여 글의 구조

및 세부 전개 방식을 설명합니다. 맞춤법, 띄어쓰기 피드백에 앞서 목적에 맞는 글을 썼는지, 주제는 잘 표현되었는지, 구성은 잘 되어 있는지를 먼저 살펴야 합니다. 피드백의 횟수를 늘리고 오류가 반복되지 않도록 주지시키고 학생들 상호 간의 피드백도 하게 합니다. 쓰기 전 단계의 활동을 충분히 활용하도록 하고 적절한 개요 작성을 통해 정해진 시간 안에 좋은 구성과 내용의 글을 쓰도록 합니다. 개요 작성 시 글 전개에 알맞은 담화 표지나 문형, 문법 표현 등을 쓰게 하는 것도 좋습니다”(H대 K교사).

그 밖에 한국어 쓰기 지도 능력 신장의 방법을 모색하는 데 참조할 만한 사례로, II장에서 언급한 교사 간담회에서 수렴된 내용 중 몇 가지를 제시하면 다음과 같다. 첫째, H 대학교의 한국어 교사들 중에는 개인적 활동으로 쓰기 지도 능력을 신장시키기 위하여 관련 자격증(예: 독서지도사) 과정을 수강하는 등 꾸준히 자기 계발을 하는 경우가 있었다. 또한 몇몇의 교사는 반성적 활동의 일환으로 자신의 쓰기 수업을 점검하고 기록하기도 하였다. 둘째, 일대일 활동이 지금까지는 그다지 활발하지 않았지만 간담회를 계기로 교사 상호 간에 정보와 경험을 좀 더 적극적으로 교환하기로 하였다. 셋째, 이러한 동료 지도 및 관찰의 빈도를 높이는 것에서 더 나아가 각자의 쓰기 지도 사례를 공유하고 이것을 기록하여 쓰기 수업 개선의 근거로 삼기로 하였다. 넷째, 기관의 활동으로 기존에 진행되던 워크숍을 강화하고 전문가의 특강을 요청하자는 제안이 있었다. 각자의 쓰기 지도 사례를 공유하는 차원에서 머물지 않고 쓰기 수업의 본이 될 수 있는 특강을 통해 새로운 각도에서 쓰기 지도의 수준을 높일 수 있기 때문이다.

## V. 결론

한국어 교사들이 명실상부하게 쓰기 지도의 전문성을 확보할 수 있으려면 개인적, 집단적, 제도적 차원의 노력이 수반되어야 한다. 한국어 교육 현장의 교사들이 개인적으로 겪는 수업의 시행착오를 위주로 자신의 전문성을 신장시켜야 한다면, 한국어 교육에서 단순한 양적 팽창은 가능할지 몰라도 그것이 더 이상의 질적 성장으로 이어지는 데는 한계가 있을 것이다. 다행히 최근 들어 한국어 교사 교육에 대한 논의가 활발해지고 교육기관 또는 교사 간의 상호 수업 관찰 등 수업의 전문성 신장을 위한 활동들이 늘고는 있지만, 한국어 교사들이 ‘실전(實戰)’을 통해서 쌓아 온 다양한 경험을 공유할 수 있는 공간은 여전히 부족한 실정이다. 그런데 한국어 쓰기 지도의 전문성은 특히 경험적, 실천적 지식의 토대 위에 신장될 수 있는 것이기 때문에 이러한 지식을 공유하고 발전시킬 수 있는 기회들이 더 많아져야 할 것이다.



한국어 쓰기 교육은 다양한 변인을 고려해서 복합적으로 이루어지는 행위이다. 그리고 한국어 교사의 쓰기 지도 또한 단순히 몇 가지 능력을 갖추었다고 해서 저절로 잘 되는 것이 아니다. 그렇기 때문에 본문에서 여러 내용들을 다루었음에도 불구하고 그것들로 한국어 쓰기 지도의 전문성 신장을 충분히 설명했다고 보기는 어려울 것이다. 다만 이 글에서 제기하거나 다루었던 몇 가지 핵심 개념들이 앞으로의 쓰기 교사 교육 관련 연구에서 다소나마 길잡이 역할을 하기를 바랄 뿐이다. II장에서 언급했던 H 대학교 한국어교육원의 간담회 정리 차원에서 참여 교사들이 “한국어 쓰기 교사는 000이/가 되어야 한다.”로 전해 준 비유들로 이 글을 맺고자 한다. 이 비유들이 쓰기 및 쓰기 지도의 속성을 다분히 반영하고 있기 때문이다.

- (1) 한국어 쓰기 교사는 (요리사)가 되어야 한다.
- (2) 한국어 쓰기 교사는 (마라톤 코치)가 되어야 한다.
- (3) 한국어 쓰기 교사는 (미술 선생님)이 되어야 한다.
- (4) 한국어 쓰기 교사는 (건축가)가 되어야 한다.
- (5) 한국어 쓰기 교사는 (가로등)이 되어야 한다.

## 참고문헌

- 김선정, 김용경, 박석준, 이동은, & 이미혜. (2010). *한국어 표현교육론*. 서울: 형설출판사.
- 박태호, & 최민영. (2013). PCK에 기반한 국어과 쓰기 수업 설계 방안. *작문연구*, 17, 155-192.
- 서울대 국어교육연구소 (편저). (2014). *한국어교육학사전*. 서울: 하우.
- 윤지원. (2013). 한국어 쓰기 수업에 대한 교사의 어려움과 개선 방안 연구. *한국언어문화학*, 10(1), 99-129.
- 윤희원. (1999). 언어 지도 교사의 전문성. *한국국어교육연구회 가을학술발표대회 자료집*, 145-148.
- 이경화, & 최민영. (2013). PCK의 측면에서 본 국어 교사용 지도서의 비판적 고찰. *학습자중심교과교육연구*, 13(6), 667-689.
- 진대연. (2006). *한국어 학습자의 쓰기 능력 발달에 대한 연구*. 박사학위논문. 서울대학교, 서울.
- 진대연. (2009). 한국어 교사의 수업 구성에 대한 연구. *국어교육학연구*, 34, 429-466.
- 진대연. (2009). 한국어 교사의 쓰기 지도 전문성에 대한 연구. *국제한국어교육학회 제19차 국제학술대회 자료집*, 145-155.

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hadley, A. O. (2001). *Teaching language in context* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher*. Boston, MA: Pearson.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. New York: Longman.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.
- Scott, V. M. (1996). *Rethinking foreign language writing*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

국립국어원 한국어교원 누리집 <http://kteacher.korean.go.kr/board/view.do>  
(2015년 11월 5일 검색 기준).

진대연

호원대학교 한국어학부

전북 군산시 임피면 호원대3길 64

Tel: + 82-(0)63-450-7681

Email: jdy0917@howon.ac.kr

Received on August 26, 2015

Reviewed on November 2, 2015

Revised version received on November 5, 2015

Accepted on December 24, 2015