영어어문교육 *제22권* 4호 2016년 겨울

교재기반 영어글쓰기의 일관성에 관한 수준별 비교분석

이 요 안
(서강대학교)

Lee, Yo-An (2016). Quality of coherence among passages in source-based writing by Korean writers of English. ***English Language & Literature Teaching,*** ***22*****(4), 271-292.**

The present study examines the quality of coherence in source-based writing by nonnative writers of English in Korea. Writing is considered an important tool that facilitates students' understanding of source texts and improves their disciplinary thinking skills. Data are collected from timed writing tasks required in an English-mediated course for English majors at a private university in Seoul. Based on 49 essays that addressed the same writing prompt, the analysis focused on tracing inter-sentential relations to identify how textual coherence is established between and among sentences. These essays were classified into two groups, high and low level writing, according to the quality of coherence in their textual organizations. Findings suggest that textual coherence is manifested across paragraph levels in high level writing. In contrast, low level writings show coherence only among adjacent sentences. Teaching and research implications are discussed for those English writing professionals in Korea.

[academic writing/source-based writing/coherence/English writing, 학문적 글쓰기/ 교재기반 글쓰기/일관성/영어쓰기]

Ⅰ. 서론

2000년대 중반 이후 국내 대학에서 영어전용 강좌수가 급격히 늘어남에 따라 이의 효과에 대한 연구도 지속적으로 이루어져왔다(이해문, 김영욱 2007; 황종배, 안희돈 2011). 영어 전공강의의 학습효과를 추적하기 위해서는 여러 요소를 고려해야 하지만 특히 주목해야 할 것은 학생들이 제출하는 쓰기과제이다.

북미권(North America)의 글쓰기 연구(Writing Studies)에서는 쓰기과제가

전공지식의 내용을 학습하는데 가장 효과가 높다는 연구가 많다(Anson, 2002; Cosgrove & Barta-Smith, 2004; Ede, 1989). 특히 각 학문의 지식의 내용뿐 아니라 지식을 창출하는 과정을 경험하게 하도록 하는 글쓰기 기반과정(Writing Across the Curriculum: WAC)이라고 하는 프로그램은 1990년대 이후로 북미 대학교육 전반에 광범위한 영향을 끼쳐왔다.

이러한 전공글쓰기에서 특히 주목하여야 할 분야는, 각 강좌에서 활용하는 교재나 논문 등에 관해 글을 쓰게 하는 교재기반 글쓰기(Source-Based Writing)(Bridgeman & Carlson, 1984; Wolfe, 2011)이다. 이런 종류의 글쓰기는 전공과정에서 다루는 학문의 내용과 장르적 특성을 반영하는 경우가 대부분(Cheng, 2008; Hyland, 2002)이기 때문에, 학생들의 전공내용의 읽기 능력을 보여주는 지표도 될 수가 있다(Grabe, 2003; Hirvela, 2004; Shanahan, 2006). 이는 국내대학의 경우도 다르지 않아서, 영어전용 과목에서 부여되는 글쓰기 과제 역시 교재를 중심으로 조직되는 경우가 많다.

국내에서도 영어글쓰기에 대한 연구가 지난 20여 년간 활발히 이루어져 왔지만(김재경, 김정태, 2009; 이지현, 이희경, 2011; Kim, S,-H, 2001; Kim, S,-Y, 2016; Lee, S,-W, 2015) 전공 내용에 기반에 둔 글쓰기를 실증적으로 조사한 연구는 부족하다. 특히 교재의 내용을 요약하거나 분석하여 이를 논리적으로 전개하는 글쓰기 과제의 분석을 통해 비원어민이 영어교재의 내용을 어떻게 학습하는지를 체계적으로 살펴볼 필요가 있다.

이러한 상황을 고려하여 본 연구는 서울의 종합대학의 영문과에서 개설된 전공과목에서 부여한 글쓰기과제에서 수집된 글들을 분석하여 학생들이 교재의 내용을 어떻게 이해하고 학습하는지를 조사하도록 조직되었다. 이 과제에서는 주어진 교재 내용에 근거하여 자신의 주장을 전개하는 논리 논증적 글쓰기(Thesis-oriented Writing)를 작성하도록 하였다. 본 연구에서 특히 주목한 점은 학생들의 텍스트에서 문장간 문단간의 일관성(Coherence)이 수준별로 어떻게 나타나는지에 관해서이다.

텍스트간의 연결성에 관한 연구는 1970년대 Halliday가 주도한 소위 체계기능언어학(Systemic Functional Linguistics)(Halliday, 1978; Halliday & Matthiessen, 2004)에서 여러 가지 분석의 틀을 제시한 바 있다. 이러한 분석의 전통을 이어받아 본 연구에서는 문장과 문장 사이에 어떻게 의미상의 연결이 이루어지는지를 통해 일관성(Coherence)의 여부를 추적하였다. 텍스트간의 일관성을 추적하면 문장과 문장을 연결하는데 글쓴이가 어떤 전략을 보여주는지를 규명해 낼 수 있으며 이를 통하여 영어 텍스트를 구체적으로 분석하는 방법을 모색하고 보다 실증적인 쓰기 교육방법을 도출하는데 도움이 될 수 있기 때문이다.

II. 이론적 배경 및 선행연구

1. 전공글쓰기와 대학교육

대학은 연구 활동을 통해 지식이 창출되는 곳이다. 하지만 대학교육이 전공지식을 일방적으로 전달하는 데만 집중한다면 학생들은 지식이 어떻게 창출되고 변화하는지 학습할 수 있는 기회를 갖지 못하게 된다. 이러한 상황을 극복하고자 북미의 대학에서는 학습과정에 학문적 글쓰기(Academic Writing)를 적극적으로 이용하는 프로그램을 꾸준히 발전시켜왔다. 글쓰기를 이용해 학생과 교수간의 소통을 증진시키고(Belcher, 1995; Elbow, 1981; Little, Bethel & Bazerman, 2005) 전공 지식의 내용을 보다 적극적이고 비판적으로 사고하도록 유도하여 일방적인 지식전달에 의존한 기존의 교육방법의 문제점을 극복하자는 것이다(Anson, 2002; Fulwiler & Young, 1990).

글쓰기 기반과정(WAC)이라고 알려진 이 방법은 20세기 북미대학에서 이루어진 가장 중요한 교육혁신 중 하나라고 볼 수 있다. 1970년대말에서 80년대 초에 시작된 이 프로그램은 1990년대에 이르러서는 미국의 주요 대학에서 다양한 형태로 채택되었으며(Bean, 1996, 2011; Fulwiler & Young, 1990) 최근에는 미국 내 전체 대학의 절반 이상의 학교에서 여러 형태로 진화 발전하여 온 것으로 파악된다(Thaiss & Porter, 2010).

국내 대학에서도 글쓰기 교육에 관한 많은 시도가 이루어져왔지만 대부분 교양과정에 국한되어 전공과정에서 글쓰기가 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 조사가 많지 않다. 최근 전국 4년제 대학생 60여만 명을 대상으로 실시한 한국 교육개발원의 설문조사(최정윤, 이정미, 정진철, 성태제, 2007)에 따르면 한 학기 수업 내에 10페이지 이상의 과제를 수행한 학생은 4%에 불과했고 10페이지 미만의 글쓰기 과제를 수행하는 학생도 13%에 머물렀다. 교수의 입장에서도 과제를 평가하고 첨삭하는 데 소요되는 시간과 노력이 부담이 되므로 글쓰기 과제를 부여하기를 꺼려하는 경향이 크다. 또한 글쓰기 과제 중심의 강좌는 대형 강의보다는 소규모로 운영되기 때문에 대학 측에 예산상에 부담을 안겨줄 수 있다.

이러한 추세는 영어로 강의되는 전공과목에서도 비슷하게 나타난다. 본 연구자가 속해 있는 대학의 경우 영어강의의 비중이 매년 20-25%에 이르고 있고 영어 교재를 사용하는 강좌는 35%를 상회하여 전공분야의 영어 사용(English for Academic Purposes)의 비율이 높아지고 있음을 보여준다. 하지만 이러한 영어강좌에서 글쓰기가 얼마나 자주 사용되는지는 그다지 많은 정보가 있지 않다. 다만 교양영어 중심의 연구에 관한 연구(예: Kim, 1998: Lee & Lee, 2011)를 통해 얼마간의 논의가 진행되어왔을 뿐이다.

2. 전공글쓰기의 특징

북미권의 대학에서는 학습능력의 진작을 위한 수단으로서의 글쓰기교육에 대한 연구가 상당한 진척을 보여 왔다. 이러한 학문적 글쓰기는 단순히 글을 잘 쓰게 하는 것만이 목표가 아니라 각 전공분야에서 필요로 하는 지식의 내용과 연구방법 등을 학습하게 하는 방향으로 발전되어 왔다(Melzer, 2009).

전공 글쓰기와 관련된 연구 중 자주 인용되는 논문 중의 하나는 미국과 캐나다의 36개 대학의 학부수업을 조사한 Bridgeman과 Carlson(1984)의 연구이다. 이에 따르면 전공을 막론하고 주어진 읽기 과제물을 요약·분석하거나 여러 형태의 데이터를 이해하는 능력을 묻는 것이 가장 보편적인 글쓰기 과제인 것으로 나타났다. 보다 최근에는 미국 오하이오주의 한 종합대학의 전공과정을 대상으로 한 Wolfe(2011)의 연구가 주목할 만한데, 이 대학에서 가장 널리 부여되는 글쓰기 과제는 주제가 있는 논리논증적 글쓰기(Thesis-oriented writing)인 것으로 나타났다.

북미의 글쓰기 분야에서는 대학생들이 제출한 글쓰기의 텍스트를 자세히 분석하여 학생들의 읽기와 쓰기 능력을 체계적으로 평가한 연구가 많다. 이 중 주목할 만한 사항은 학생들이 글의 양식이나 형태에 집중한 나머지 정작 내용에서 부실한 경향이 많거나(Flower & Hayes, 1980; Haswell, 2008), 혹은 자신의 주장을 명확하게 드러내지 못하는 경우가 비일비재하다는 점이다(Barton, 1993). 특히 수업에서 주어진 교재를 기반으로 하는 글쓰기(Source-based writing)과제에서는 수준이 낮은 학생들일수록 참고자료의 주장이나 글의 형태를 그대로 베끼는 경향이 많은 것으로 나타났다(Howard, 1995). 유럽대학에서도 정보를 전달하거나 설명하는 글쓰기는 많이 이루어지고 있으나 전공별로 자신의 주장을 실증적으로 나타내는 글쓰기 훈련은 부족한 것으로 보고된 바 있다(Nesi & Gardner, 2012).

학생들의 글에서 나타나는 이러한 문제점들은 비원어민의 영어쓰기에서도 비슷한 양상을 나타난다(Keck, 2006, 2014; Lee, S,-H, 2010; Li & Casanave, 2012). 특히 글쓰기의 수준이 낮을수록 읽기자료에서 제시된 내용을 그대로 베끼는 현상이 많은 것으로 보고되고 있기 때문이다.

물론 비원어민의 영어쓰기는 전반적인 영어능력과도 연관성이 깊다(Hinkel, 2002; Shaughnessy, 1977). 즉 문법과 어휘력 그리고 문장 구사력 등을 통해 파악되는 소통능력이 전공내용을 이해하고 이를 논리적으로 표현하는 학습능력과 어떻게 구별되는지 설명해내기가 쉽지 않다. 그럼에도 불구하고 분명한 것은 전공에서 요구되는 논리논증적 글쓰기를 위해서는 체계적이고 지속적인 훈련이 필요하다는 점이다(Hand, Prain & Yore, 2001; Ochsner & Fowler, 2004; Swales, 1990, 2004).

그렇다면 전공 지식의 학습을 어떻게 효과적으로 시행할 수 있을까?

글쓰기 연구(Writing Studies)에서는 우선 내용 지식(Content Knowledge)의 습득과 글쓰기 능력을 동시에 기를 수 있도록 하는 것이 중요하다고 강조한다(Anson, 2002; Cosgrove & Barta-Smith, 2004; Ede, 1989). 이는 글쓰기가 학생들의 사고 능력만이 아니라 그들의 인지 능력을 기르는 데 효과적인 방법이라고 여겨지기 때문이다. 글쓰기는 특히 각 전공 분야의 고유한 주제를 도출하거나, 관련된 전제를 알아내고, 대안을 생각하며, 이를 논리적으로 전개하도록 하는 구체적이고 적극적인 문제해결(Problem solving)의 효과적인 훈련 방식인 셈이다.

따라서 본고는 우선, 학생들이 교재기반 글쓰기 과제를 어떻게 수행하는지를 조사하였다. 특히 전공 과정에서 수집된 쓰기과제의 텍스트를 구체적으로 분석하였다. 기존의 글쓰기 연구에서는 학생들이 작성한 텍스트의 언어학적 그리고 기능적 패턴을 조사하는데 집중하였는데 이것만으로는 학생들이 주어진 교재내용을 어떻게 이해하고 응용하는지 파악하기가 어렵다. 가령 글쓰기 과제가 교재에서 언급된 이론에 대한 평가를 하는 글이라면, 저자가 각 이론을 어떻게 인용하는지, 저자의 주장이 어디서 도출되는지, 제기된 주장이 일관성 있게 전개되었는지를 심도 깊게 들여다 보아야 하는 것이다.

3. 텍스트에 나타난 연관성(Coherence)에 관한 고찰

텍스트의 연결성(Textual Connection)에 관한 연구는 Halliday가 1970년대 중반부터 시작한 체계기능언어학(Systemic Functional Grammar)(Halliday & Matthiessen, 2004)에서 그 기원을 찾을 수 있다. 이중 특히 주목해야 할 것은 절(clause)이나 문장(sentence)간의 연결관계를 규명하기 위하여 제시한 Theme과 Rheme이라는 개념이다. 여기서 Theme이라 함은 절이나 문장의 주어에 해당되는 부분으로 문장이나 절에서 의미가 시작되는 곳(a point of departure)을 지칭한다. 한편 Rheme은 절의 나머지 부분, 즉 Theme에 대한 실제의 메시지가 전달되는 부분을 의미한다. 기존의 연구에서는 텍스트를 분석할 때 문장이나 절에서 Theme과 Rheme이 어떻게 연결되어 있는지를 살펴 텍스트간의 의미의 흐름을 파악하곤 했다(Crompton, 2004; Danes, 1974; Fries, 1981; Halliday 1985; Mauranen, 1993; North, 2005).

문제는 이렇게 텍스트내의 주제의 연속성(Thematic progression)을 Theme과 Rheme 간의 관계로서만 추적할 수는 있는가 하는 문제이다. 이러한 분석도구는 문장의 어떤 부분을 추적해야 하는지를 정해주지만 저자가 텍스트를 연결할 때 고려하는 모든 요인을 설명해주지는 못하기 때문이다(Crompton, 2004). 다시 말해서 글의 일관성(Coherence)의 여러 양태를 문법적이고 기능적인 기준으로만 추적할 수는 없다는 것이다.

따라서 텍스트의 의미상의 연결성을 보여주는 다른 분석도구가 필요하다. 텍스트의 일관성(Coherence)을 규명하기 위해서는 문장 간 의미상의 연결성

을 추적할 필요가 있기 때문이다. 이는 현재 문장이 이전문장과 어떤 연관성이 있는지, 그리고 다음 문장에 어떤 영향을 끼치는지를 추적 조사해야 한다는 것을 의미한다.

이러한 원리를 적용하여 수준 차가 다른 두 글에서 일관성이 어떻게 나타나는지 Schleppegrell(2004)이 제시한 예를 통해 살펴보기로 하자. 첫 번째의 예는 하위수준의 글을 제시하고 있다. 이 글에서는 교재에서 언급된 Wendell Berry라는 인물에 대한 기술이 주가 되고 있다.

교재기반 글쓰기 예 1

(1)“What we want to be set free from are the natural conditions of the world and the necessary work of human life” is not true. (2)Wendell Berry thinks that escaping nature is what we seek for satisfaction, but how can that be so? (3)Today, more than ever, there is a great demand for environmental engineers because there has been a tremendous increase of interest for the environment. (4)Wendell Berry also believes that we dislike confronting with the sun, the air and the temperatures but if that were the case, then why do so may people insist in migrating to California? (5)He also mentions, “Life will become a permanent holiday.” (6)That is impossible!.. (중략)(Schleppegrell, 2004, p. 105)

Schleppegrell에 따르면 위 글에서는 저자가 주장하고 싶은 주요논점이 명확히 드러나지 못하고 근거 없이 여러 가지 이슈를 나열하고 있다. 예를 들어 문장(2)는 (1)에서 제시한 주제를 이어 받아 확장시키지 않고 새로운 주제를 언급하고 있다. 다음 문장인 (3)과 (4)도 비슷한 양상을 띠고 있다. 문장간이 연결이 미약하므로 독자가 글의 방향성을 파악하기가 어렵다는 것이다. 이와 달리 다음의 글에서는 앞문장의 내용이 다음 문장에서 긴밀하게 연결된 예를 보여준다.

교재기반 글쓰기 예 2

(1)Berry’s view of satisfaction does not fit the views of growing trends. (2)His views also causes inefficiencies which a successful thriving civilization cannot afford to have. (3)With the development of technology, more efficient productivity provides more time and energy for us to further use our skills and creativity instead of wasting it in drudgeries such as “manure hauling.”(Schleppegrell, 2004, p. 106)

첫 문장(1)에 저자는 Berry의 관점에 대한 평가를 하고 있는데 명사구인 Berry’s view of satisfaction를 사용하여 의미가 많이 함유된 Theme을 쓰고

있음을 보여준 다음 Rheme에서 이에 대한 내용을 전개함을 알 수 있다. 다음 문장(2)에서도 Berry's view of satisfaction을 his views로 받은 후 이에 대한 평가를 기술하고 있어 이전 문장(1)에서 제기한 문제점을 설명하고 있는 것으로 보인다. 뒤이은 문장(3)에서도 Berry의 관점이 진화하는 기술로 인해 우리의 역량과 창의성을 진작하는 현재의 추세와 어떻게 대비되는지를 기술하고 있다.

분명 위의 글은 첫 문장과 뒷문장과의 연결성이 이전 글보다 더 명확히 드러나고 있다. 이러한 결과는 저자가 사용하는 문법적이고 형식적인 도구만을 살펴보아서는 잘 나타나지 않는다. 이러한 도구가 적용되는 범위가 의미상의 연결성까지 미치지 못하기 때문이다. 이처럼 저자의 글에서 나타나는 일관성을 보다 실질적으로 규명하기 위해서는 의미상의 일관성에 대한 분석이 선행되어야 한다.

이러한 전제 하에, 본 연구에서는 국내 대학의 영어강좌에서 전공글쓰기를 수행한 학생저자들이 텍스트에서 어떤 의미상의 선택을 하는지를 규명하기 위해 다음의 사항을 조사하였다. 우선 1)인접 문장들이 의미상으로 어떻게 연결되고 있으며 2)이러한 연결성이 인접문장에만 국한된 것인지 혹은 문단이상 글 전체에도 이루어지고 있는지를 조사하였다. 이 과정에서 3)교재에서 언급된 내용이 어떤 방식으로 요약되는지 4)그리고 교재내용이 저자가 주장하는 바와 어떻게 연결이 되는지를 추적하였다.

III. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구는 서울시에 소재하는 종합 대학의 영어영문학과의 전공수업 중, 언어와 문화라는 주제로 운용되는 글쓰기 기반과정(Writing Across the Curriculum)을 수강한 학생들의 글을 구체적인 분석한 자료로 삼고 있다. 이 강좌는 "Intercultural Communication: A reader"(Samovar, Porter & McDaniel, 2012)라는 제목의 교과서에 수록되어 있는 논문을 읽고 이를 중심으로 강의, 조별토의, 기타활동을 수행하는 과정으로 구성되었다.

이 강좌는 영문과 전공학생들이 수강하는 선택과목 중 하나로서 매년 평균 20에서 25명 정도의 학생이 수강한다. 연구기간 3년 동안 총 53명의 학생이 이 강좌를 수강하였는데 이중 28명은 2학년, 15명은 3학년 그리고 10명은 2학년이었다. 이중 영문과 이외의 학생들도 4명이 있었다.

이 대학의 영문과 재학생들은 입학 시 수능 성적이 전교 상위 10-20퍼센트 안에 드는 상위권 학생들이 대부분이지만 그들의 글쓰기 능력은 개인차가 매우 심했다. 수강생의 30퍼센트에 달하는 학생들은 영어권국가에서 1년

이상 장기 체류를 한 경험이 있는 것으로 파악되었으나 이들의 학문적 글쓰기 능력이 국내에서 자라온 학생들보다 현저히 뛰어난 것으로 나타나지는 않았다. 다만 학문적 글쓰기가 아닌 교양영어에서 요구되는 소통에 필요한 수준의 일반적인 글쓰기는 외국에서의 학습경험이 있는 학생들이 보다 유창한 것으로 나타났다.

2. 글쓰기 과제

이 강좌를 수강하는 학생들은 많은 양의 글쓰기과제를 수행했다. 우선 격주로 실시하는 시간제한 글쓰기, 그리고 교과서 외에 문화 간 소통이라는 주제에 맞게 교수가 선정하는 책(소설 혹은 비 소설분야)을 읽고 제출하는 서평, 그리고 다문화와 관련된 주제로 연구제안서를 제출하고 교수의 피드백을 근거로 수정·보완하는 소논문 쓰기 과제가 있다. 이 가운데 본 연구에서는 학생들이 제출한 시간제한 글쓰기를 집중적으로 조사하였다.

시간제한 글쓰기는 수업에서 다루는 중요한 주제가 끝날 때마다 25분에서 40여분의 주어진 시간 안에 교수가 내준 질문에 대해 글을 작성하게 되며, 교과서나 필기 노트 혹은 사전 등을 사용할 수 있는 오픈북 형태로 부과되었다. 제한된 시간 내에 글을 써야 하는 점이 이 과제의 실제성(Authenticity)을 떨어뜨린다는 비판(McCulloch, 2013)도 있을 수 있지만, 실제로 이러한 글쓰기 방식이 학습의 효과를 검증하고 논리력을 키우기 위해서 학교현장에서 다양하게 쓰인다는 점을 고려하면(Gallapher 2006; Leki & Carlson, 1994; Weigle, 2007) 이것을 자료로 분석하는 것은 분명 교육적 의미가 크다고 할 수 있다.

3년 동안 이 과목에서 수집된 시간제한 글쓰기는 총 370여점에 이르는데 이중 문화집단간의 갈등에 대한 논문(Kim, Y,-Y, 2009)에 관해 작성한 글쓰기를 집중적으로 조사하였다. 그의 논문에서는 미국의 매스컴의 추이를 분석하여 미국 내의 인종간의 소통에 관한 견해를 네 가지로 분류하여 분석하였는데 이중 개인 간의 평등과 공정한 경쟁을 중요시하는 동화주의(assimilationism)와 인종간의 불평등을 해소하기 위한 정책적 대안을 요구하는 다원주의(pluralism)가 강좌의 중요한 화두였다. 시간제한 글쓰기에서는 위의 두 견해의 차이점을 어떻게 극복해야 하는지에 대한 학생들의 의견을 물었다.

본 연구에서는 학생들의 승인을 얻은 49편의 에세이를 분석하였다. 쓰기과제가 두 이론의 차이점에 근거한 분석을 요구하는 것이었기 때문에 학생들은 교재의 내용에 관한 이해를 바탕으로 자신의 의견을 개시하는 글을 작성하여야 했다. 49편의 에세이의 평균 단어수가 237개로서 적게는 두세 문단, 많게는 10문단 이상의 글이 작성된 것으로 파악되었다.

3. 분석방법

텍스트의 연관성(Coherence)은 Halliday의 체계기능언어학(Halliday & Hasan, 1976)을 위시한 많은 담화연구자들의 관심사였다(Barton, 1993; Colomb & Griffin, 2004; Haswell, 2008; Shaughnessy, 1977). 텍스트의 문장간의 연결성을 조사할 때 특히 주목할 점은 하나의 문장의 영향력이 단순히 인접문장에만 영향을 끼치는 것이 아니라 관련 문단 혹은 글 전체에까지 영향을 끼치는 경우가 많다는 것이다. 글 전체에서 일련의 방향성이 결여된 경우는 문장과 문단 간의 연결고리가 불명확한 경우가 대부분이다.

따라서 수집된 49편의 에세이의 모든 텍스트의 문장간의 연결성을 모두 조사하여 글 전체를 고려할 때 일관성(coherence)이 있는 글과 그렇지 못한 글로 나누어 분석하여 아래에 보고하였다. 이러한 보고방식은 기존의 보고방식과 다소 차이점이 있다. 기존에는 주어진 텍스트의 특정한 패턴을 찾아내서 보고하는 방식을 취하였기 때문에 텍스트내의 문장 간 그리고 문단 간의 연결성에 관한 심도 깊은 논의가 어려웠다. 이에 반해 본 논문에서는 상위수준과 하위수준을 대표할 수 있는 글을 두 편씩 선정하여 글 전체를 심도 있게 분석하는 방식을 취하였다.

Ⅳ. 결과 및 논의

1. 전반적인 일관성이 약한 경우

이 장에서 소개된 글들은 인접문장 간의 지엽적인 일관성은 보이지만 글 전체의 일관성이 약한 경우들이다. 아래의 글은 교재에 언급된 인종관계(Ethnic Relation)에 관한 두 이론의 차이점을 어떻게 극복할 것인가에 대한 질문에 “Reconciliation”이라는 개념을 제기하는 문장으로 글을 시작하고 있다. 그러나 글 전체를 아우르는 주제가 부각되어 있지 않아 일관성이 약한 사례를 보여주고 있다.

시간제한 글쓰기 1
Q) Kim describes two distinctive views on co-culture groups, namely, Assimilationism and Pluralism. What are some ways to close the gap created by these two different views?

(1)The reconciliation reflects the struggle of many Americans seeking moderation, tolerance, and balance. (2)First, affirmative action is supported by some Americans. (3)Affirmative action is “quota” systems as

unfair and ultimately counter-productive. (4)Some wise Americans support multiculturalism. (5)They embraced other ethnics who have different thoughts. (6)Second, voices of ideological reconciliation and ethnic integration have been voiced. (7)These argument should escape loud and conspicuous voices of committed ideologies from the left and right. (8)For example, all people who are poor laborers receive the benefits of labor politics whether they are black or white.

(9)Ideological reconciliation is very hard to get. (10)Because all people have difficulty in changing their thought. (11)But if the efforts or all people constantly is made, ideological reconciliation will be achieved.

첫 문장(1)은 reconciliation이라는 주제와 관련한 여러 용어를 사용하고 있다(예: Moderation, Tolerance 그리고 Balance). 하지만 이 주제가 질문에서 요구하는 사안과 어떤 연관성이 있는지에 대해 구체적인 언급을 하고 있지는 않다.

다음 문장(2)에서는 First라고 시작하여 Reconciliation과 관련되어 여러 사안이 병렬적으로 기술될 것임을 예고한다. 우선 Affirmative Action을 미국인의 일부가 찬성하고 있다는 점을 언급한 후에 뒤이은 문장(3)에서는 Affirmative Action이 무엇인지 그리고 어떤 문제점이 있는지를 부연 설명하고 있다. 문장(2)와 (3)은 의미상으로 적절히 연결되어 있지만 첫 문장(1)에서 언급한 Reconciliation과의 의미상의 연결이 되어있지는 않다. 만약 Affirmative Action과 Reconciliation과의 연결을 보여주는 문장(예: One such policy in reconciliation includes affirmative action)이 있었으면 위의 세 문장모두에 대한 일관성이 보여질 수 있었을 것이다. 다시 말해서 두 문장 (2)와 (3)의 국지적인 연결성은 보이지만 그 이상의 일관성은 보이지 않는다.

다음 두 문장에서도 이와 비슷한 양상을 보이고 있다. 즉 문장(4)에서 문화다원주의(Multiculturalism)를 언급한 후 바로 다음 문장(5)에서 이를 부연설명하고 있는데, 이 논의가 앞에서 언급된 Reconciliation 혹은 Affirmative Action과 어떤 관계를 가지고 있는지를 판단하기가 어렵다. 물론 Affirmative action과 Multiculturalism이 상관관계가 있다고 볼 수도 있지만 이는 교재의 내용에 대한 사전지식이 있는 독자만이 유추할 수 있는 사안이고 위의 글만으로는 이러한 관계를 도출하기가 어렵다. 이렇게 인접 문장간의 지엽적인 연결성은 보이지만 그 이상에서의 일관성이 부족한 문제는 글의 나머지 부분에서도 지속적으로 나타난다.

물론 위 글의 저자가 문장을 아무런 연결고리 없이 무작정 전개한다고 볼 수는 없다. 가령, 저자가 Reconciliation이라는 개념을 선택했다는 사실을

눈여겨 본다면, 그는 제기된 문제 해결에 적절한 해결책을 찾기 위해 무난하게 첫 발을 내디뎠다고 볼 수도 있다. 다만 이 주제를 여러 문장에 걸쳐서 일관성 있게 전개하는 수사학적인 역량이 부족하다는 것은 치명적인 문제이다. 결과적으로 Affirmative Action이나 Multiculturalism, 그리고 Reconciliation등의 개념들이 지문에서 지적한 문제에 대한 해결점을 논리적으로 이끌어 내지는 못하고 있다.

연결성에 관한 문제를 드러내는 글을 하나만 더 살펴보기로 하자. 다음의 글도 인접문장간의 연결성이 거시적 일관성으로까지 확대되지 못한 예이다.

시간제한 글쓰기 2

Q) Kim describes two distinctive views on co-culture groups, namely, Assimilationism and Pluralism. What are some ways to close the gap created by these two different views?

(1)There are two standpoints of viewing a co-cultural society: assimilationism, and pluralism (Kim, 210). (2)The former emphasizes equality of individuals in a society and argues they can be melt into a one pot. (3)It means that there is a strict mainsteamed culture and minorities have to fit into it. (4)On the other hand, the latter theory asserts that in one society, there are various groups and we have to uphold group identity as a vital one. (5)It regards society as add of small streams form a mainstream, unlike what assimilationism thinks of society formation.

(6)Since two viewpoints have different premise of viewing co-cultural society and have different emphasis, there is a gap in between. (7)It is that if we only view in a assimilation view, we might overlook minority cultures. (8)However, by focusing on pluralism, it is hard to integrate into one whole society.

(9)In my opinion, to close the gap between the two, we should consider both view equally when we live in a intercultural society. (10)We can think of a society as a one big pie sliced in a few parts. (11)This pie is waiting to be sold as a present. (12)To be sold it has to have all the pieces. (13)This can be thought in a pluralist's view. (14)We need to count on all groups in our society such as immigrant's culture or homosexual culture. (15)Also, pie to be sold, it needs to be in its shape as a one pie. (16)It is about assimilating each parts as a whole. (17)We not only have to pay attention to minorities or other cultures but also need to work on forming a one big society. (18)Now, the pie is ready to be sold. (19)It can be a present for everyone living in a co-cultural or inter-ethnic society. (20)In conclusion,

combining two viewpoints of seeing co-cultural society have to be combined equally.

윗글은 지문에서 제시하는 두 이론을 소개하는 문장(1)로 시작한다. 주목할 만한 사항은 이 두 이론이 지문에서 이미 제시되었는데도 불구하고 마치 새로운 글이 시작하는 것처럼 There are구문의 형식을 취하고 있다는 것이다. 두 번째 문장(2)는 이전 문장에서 소개된 이론 중 우선 동화주의를 먼저 소개하고 있다. 동화주의가 개인(individual)의 평등을 중요하게 여기며 각 개인이 하나의 솥(pot)으로 동화될 수 있다는 사실을 강조한다. 이어지는 문장(3)에서는 앞 문장(2)에서 제시한 동화주의에 대한 부연설명을 하고 있는데 소수인종이 다수인종에 흡수되어야 한다는 사실을 언급하고 있다. 의미상으로는 이 두 문장(2)와 (3)은 동화주의를 소개하고 이를 부연 설명한다는 점에서 연관성이 보인다. 다만 지문에서 제시된 질문에 대해 어떤 대답이 되는지에 대해 연결성은 부족하다.

다음 문장(4)에서는 비교대상이 되는 다원주의(Pluralism)를 소개하고 있는데 특히 다원주의가 Group Identity를 중시하고 있음을 보여준다. (5)문장에서는 다원주의 내의 작은 흐름이 모여서 큰 흐름을 구성하고 있음을 기술하고 바로 이러한 점이 동화주의와 다르다는 논지를 펴고 있다. 앞의 동화주의에서의 예처럼 다원주의를 설명하는 이 인접문장끼리의 연관성은 있어 보인다.

이어 나오는 문장(6)을 보면 질문에서 요구한 해결점을 기술하기 시작하였음을 알 수 있다. 저자는 우선 두 이론상의 차이점이 Co-Cultural Society를 보는 관점에서 전제(Premise)와 강조점(Emphasis)이 다르기 때문에 괴리(Gap)가 있다고 분석하고 있다. 다음 문장(7)과 (8)에서는 각각의 이론만을 고집했을 때 어떠한 상황이 나타나는지를 기술하고 있다. 문장 (7)에서는 Minority Cultures에 관한 언급을 하고 있고 문장 (8)에서는 Minority가 전체 사회로 동화되기가 힘들다는 점을 언급하고 있다. 의미상으로 문장(7)과 (8)에서 언급된 사항들이 문장(6)에서 제기한 전제 (Premise)와 강조점(Emphasis)의 실례를 들은 것이라고 이해할 수 있다.

하지만 이러한 연결고리를 수사적으로 확립하지는 못했다. 예를 들어 문장(7)을 살펴보면 Assimilation에서는 Minority Cultures를 간과한다고 기술하였는데 어떤 전제(Premise)때문에 그러한 현상이 나타나는지 내용 연결이 확실치가 않다. 이러한 경향은 다음 문단에서도 지속적으로 나타난다.

데이터 전체를 살펴보면 글이 주어진 질문에 대답하는 형태가 아니라 관련된 이론과 개념을 소개하는 형식으로, 마치 글을 새로 시작하는 듯이 전개되고 있다. 요약문도 용어나 개념들을 소개하지 않고 바로 내용을 전개하고 있기 때문에, 교재를 읽지 않은 독자들은 내용을 쉽게 이해하기

어렵다. 때로는 앞 문장을 부연 설명하는 등 인접문장의 연결성이 보이는 부분도 있으나 전체 주제와의 연결성을 보여주는 연결담화의 일관성이 부족한 경우가 많다. 이것들은 보통 떠오르는 아이디어를 지속적으로 글에 얹는 초고과정에서 흔히 나타나는 현상(Bean, 1996)이라고 할 수 있다. 이 문제는 아마도 글 전체를 살펴보면서 연관된 아이디어들을 순서 짓고 재조직하는 수정작업에 가서야 개선이 가능할 것이다 그러므로 교수자가 어떻게 과제를 조직하느냐에 따라 학생들이 수정할 수 있는 여지가 달라질 것으로 보인다.

2. 전반적인 일관성(Coherence)이 보이는 글

이 장에서는 글 전체가 일정한 주제로 조직되어 일관성이 드러나는 사례를 제시하려 한다. 특히 이 글에서 주목할 만한 부분은, 첫 문장에서 글 전체에 관한 주제를 제시한 후 이를 뒤이어 나오는 문장과 문단에서 받아 유기적으로 전개하고 있다는 점이다. 아래에 소개하는 첫 번째 글은 교재로 쓰인 논문에서 제시된 두 이론의 차이점을 설명하고 있으며, 그 차이점을 평등(Equality)이라는 기준으로 비교하고 있다.

시간제한 글쓰기 3
Q) Kim describes two distinctive views on co-culture groups, namely, Assimilationism and Pluralism. What are some ways to close the gap created by these two different views?

(1)Assimilationism and pluralism both talk about equality in different ways; (2)Assimilationalist gives an emphasis on having a same opportunity no matter how a person is different, (3)in contrast, pluralism says we are naturally different so gives people different opportunities.

(4)This different point of view of each idea can be solved by supporting minority education system and also gives them procedural equality which are pointed out from reconciliation.

(5)First of all, in U.S. society even though all people are called as “American”, there’s distinctive discrimination among races. (6)This is because, majority wants minority to fit in it’s society without considering they are different; (7)therefore, giving them respect on minorities’ culture by providing them proper education system which shows that US guarantees equal status of minorities not only in social or political areas but in cultural aspect also.

(8)Moreover, it’s physically impossible to be colour-blind as

assimilationism represent so it'd better to acknowledge that there are differences among them and guarantee minorities procedural equality rather than giving them a same starting line by understanding that they just have different human beings who have different characteristics and capabilities.

(8)To sum up, two ways of thinking about equality can be lessen its gap by acknowledging the fundamental idea that our humans are equal but they might have different characteristic or capabilities in dealing with some tasks or issues. (9)Pointing out only on "difference" doesn't help to close the gap between two ideas. (10)Both have to understand its realistic limitation that giving people. (11)The same opportunities doesn't really give them the same opportunity by the fact that race discrimination exists in U.S. society.

저자는 문제가 된 두 이론을 평등(Equality)이라는 개념으로 비교한 후 동화주의(Assimilationism)를 논의하는 문장(2)로 연결시키고 있다. 동화주의에서는 사람들의 차이점에도 불구하고 동등한 기회(Same opportunity)를 보장한다는 점을 제시한다. 기회의 균등에 관한 논의는 저자가 이전 문장에서 제시하였던 평등(equality)이라는 주제의 한 일환이라고 볼 수 있다.

바로 다음 문장인 (3)을 보면 글쓴이가 이번에는 다원주의(Pluralism)에 대한 논의로 옮겨가는 것을 알 수 있다. 또한 이 문장의 경우 In contrast 라는 표현을 이용하여 이전 문장에서 언급한 기회(Opportunities)에 관하여 동화주의와 대비된다는 사실을 적시하고 있다(gives people different opportunities).

이렇게 본다면 문장(2)와 문장(3)은 각기 다른 이론을 설명하고 있지만, 기회(Opportunities)라는 공통된 주제를 중심으로 차이점에 대한 논의를 전개하고 있음을 알 수 있다. 이 주제는 첫 문장에서 제시한 평등(Equality)의 개념과 일맥상통하므로 현재까지는 내용 전개에 있어서 일관성을 확보했다고 볼 수 있다. 그렇다면 이러한 일관성이 글쓴이의 주장을 담은 다음 문단에서 계속 유지되는지를 살펴보자.

다음 문장(4)를 보면 글쓴이가 과제에서 요구한 문제에 대한 해결책에 논의하기 시작하는 것으로 보인다. 이 문장에서는 교재에서 언급되는 "supporting minority education system"과 "procedural equality"라는 개념이 "reconciliation"의 관점에서 왔다는 면을 적시하고 있다. 사실, 이 문장에서 언급된 소수민족(Minority)에 대한 교육과 절차적 평등(Procedural equality)에 관한 문제는 다원주의(Pluralism)에서 제시하는 불평등의 해결점이기도 하다. 따라서 이와 같은 전개는 첫 문장(1)에서 제시되었던 평등(Equality)에 관한 논의를 받아서 논리적으로 발전시키고 있다는 것으로

볼 수 있다. 특히 절차적 평등(Procedural Equality)이라는 용어가 선택된 것을 고려한다면, 이 글에서 평등이라는 주제에 관해 일관성 있는 논의가 전개되고 있는 중임을 알 수 있다. 이러한 경향은 아래 문단으로 더 내려가 살펴보아도 잘 나타나 있다. 예를 들어 문장(8)로 시작하는 결론 문단에서도 평등(Equality)과 기회(Opportunity)를 중심으로 논지가 전개되고 있다.

이러한 전개방식을 보면 저자가 인접문장에서뿐 아니라 글 전반에 걸쳐서도 일관성(Coherence)이 유지되도록 글을 조직하였다는 사실을 알 수 있다. 이는 초기에 주제문을 제시한 후에 이를 중심으로 교재의 내용을 요약하고 문제의 해결점을 도출하는 방식으로 글이 전개되고 있기 때문이다.

물론 위의 글이 문제가 없는 것은 아니다. 문법적인 측면서도 오류가 다수 있고 내용적으로도 전문용어에 대한 부가적인 설명 없이 전개되는 경향이 있다. 하지만 앞 장에서 보여준 글과 비교하면 글 전체의 일관성이 잘 보이는 것은 사실이다.

다음에 제시된 글도 일관된 주제로 전체의 내용이 조직된 예를 잘 보여주고 있다. 이 글은 두 이론을 소개하는 문장으로 시작하는데 앞의 글과 마찬가지로 첫 문장에서부터 두 이론을 “Justice”라는 주제로 통합하고 있음을 알 수 있다.

시간제한 글쓰기 4

Q) Kim describes two distinctive views on co-culture groups, namely, Assimilationism and Pluralism. What are some ways to close the gap created by these two different views?

(1)Even though their principles are different, both Assimilationism and pluralism hold important arguments regarding “justice” and how it should be carried out: (2)Individual identity should not be swept away by overgeneralization, while unfair reality faced by minorities must be changed for good. (3)By bringing “message of Reconciliation” into the dichotomy of two opposing yet equally reasonable ideology, we may be able to integrate merits of both arguments to close in the gap.

(4)Reconciliation captures a society “capacious enough to be inclusive yet demanding enough to uphold standards of personal responsibilities.” (5)This notion provides grounds to embrace differences of minorities while appreciating individual and prevents pluralism falling into extreme separatism by having group identity standing over above individual identity. (6)Although this message is yet weak, assimilationism and pluralism can cooperate in what “preconciliationism” asserts, for it embodies both procedural and status equality fulfilled in the society. (7)Thus promising

more hope for what justice and future come of. (8)Thus the message of reconciliation could function as pacifier between assimilationism and pluralism.

저자는 첫 번째 문장(1)에서 동화주의와 다원주의가 모두 한 사회에서 정의(Justice)가 어떻게 실현되는지에 대한 주제를 다루고 있다고 주장한다. 다시 말해서 두 이론의 차이점을 정의(Justice)라는 기준점을 통해 설명하는 것이다.

두 번째 문장(2)에서는 두 이론에서 각각 문제가 될만한 점을 지적하고 있다. 문장의 전반부에서는 “individual identity”에 대해 지나치게 보편화하고 있는 것(Overgeneralization)에 대하여 경고하고 있는데 이는 동화주의(Assimilationism)에서 제기하는 다원주의의 문제점을 지적한 것으로 보인다. 같은 문장의 두 번째 부분에서는 소수민족(Minority)이 처한 문제점이 해결되어야 한다고 주장하고 있는데 이는 다원주의(Pluralism)에서 지적하는 동화주의의 문제이다. 다음 문장(3)에서는 문제에 대한 해결방법을 제시하는데 이는 두 이론의 장점을 강조하면서 화해(Reconciliation)의 개념을 도입하고 있다.

문장(4)에서는 (3)에서 소개된 화해(Reconciliation)의 개념에 관한 설명을 하고 있다. 이를 통해 다양한 개인을 포용하면서도 개인의 책임관계(Personal Responsibility)를 소홀히 하지 않는 포용력이 넓은 사회를 구현해야 한다고 주장하고 있다. 이 주장은 바로 다음 문장(5)에서 부연된다. 특히 다원주의에서 강조하는 인종 간의 차이를 받아들이면서도 동화주의에서 중요하게 여기는 개인차(Individuality)를 존중하자는 점을 부각시키고 있다.

현재까지의 논리과정을 살펴보면 글쓴이가 첫 번째 문장에서 강조하였던 “Justice”의 주제가 일관되게 전개된다는 것을 알 수 있다. 이후의 문장(6)에서는 “Equality”에 관한 언급을 하고 있고 문장 (7)에서는 “Justice” 용어도 다시 사용되고 있다.

이 장에서 분석한 두 글은 교재의 내용을 요약하고 평가할 때도 초기에 제시한 주제를 중심으로 내용이 전개되고 있음을 알 수 있다. 물론 두 글 다 언어의 형태적인 측면에서 문제가 없는 것은 아니지만 내용적으로 살펴보면 의미상의 일관성이 있다고 보여진다. 이러한 일관성은 교재의 내용을 이해하고 이를 적절히 응용하여 자기주장을 제시하게 하는 학문적 글쓰기에서 필수 불가결한 역량이다. 이러한 역량은 글의 문법적이고 기능적인 측면만을 들여다 보아서는 잘 파악이 되지 않는 경우가 많다. 특히 학생들이 교재를 어떻게 이해하고 응용하는지를 알아내기가 힘들다. 이러한 이유로 문장과 문장 그리고 문단과 문단 사이의 의미상의 연결고리를 추적해야 하는 것이다.

V. 결론

본 연구에서는 국내대학에서 제공되는 영어전공 강좌에서 제출된 교재기반 글쓰기에서 일관성(Coherence)이 어떤 양상을 나타내는지 수준별로 분석하였다. 비원어민의 영어글쓰기는 글의 문법적이고 기능적인 측면에 주안점을 두고 있어 교재를 기반으로 하는 전공 학습능력과 관련된 연구결과가 많지 않은 것으로 파악되었다. 물론 장르연구(Hyland, 2002; Swales, 2004)에서는 전공별로 다루어지는 정보의 내용과 형식, 그리고 연구방법 등에서 학문 별로 많은 차이가 있다는 사실을 충분히 보여주었다.

교수자의 입장에서는 전공내용을 학생들이 어떻게 학습하고 있는지를 파악하기 위해서 교재의 내용을 중심으로 글쓰기 과제를 부여하는 경우가 많은 것은 사실이다(Bridgeman & Carlson, 1984; Wolfe, 2011). 특히 교재의 내용을 요약하고 이를 자기주장화 하는 과제가 자주 사용되고 있다. 따라서 교재기반 글쓰기가 전공내용의 학습과정의 중요한 부분을 드러낼 수 있다는 전제에 기반하여 본 연구가 조직되었다.

본 연구결과에 따르면 글 전체에 일관성(Coherence)이 있는 글은 교재의 내용을 요약하고 자기 주장을 제기하는 모든 부분이 주제문을 중심으로 논리적인 연결성이 있는 특징을 보여준다. 이는 글쓴이가 주장하는 바와 교재의 요약부분에 의미상의 일관성이 보이기 때문이다. 이에 반해 일관성이 부족한 글들은 인접문장간의 연결성이 있으나 글 전체를 아우르는 주제가 명확히 부각되지 않는 특징이 나타났다. 이는 요약문과 자기주장간 의미상의 괴리가 있음을 보여준다.

본 연구의 결과는 교육적으로 아래와 같은 시사점을 내포하고 있다. 우선 학생들의 글에서 보여주는 수준의 차이는 글쓰기에 대한 차이일 뿐 아니라 주어진 교재내용에 관한 읽기 능력의 차이를 보여준다고도 할 수 있다. 대부분의 전공교육이 교재를 통해서 이루어지고 있다는 현실을 감안할 때 글쓰기가 학생들의 학습과정과 결과에 대한 유용한 정보를 제공한다고 할 수 있다. 특히 영어로 쓰인 교재를 사용하는 전공과정이 늘어가는 추세를 고려하면 글쓰기과제의 중요성이 더욱 부각되게 된다.

두 번째로는 글의 일관성에 관한 역량의 차이는 글감의 내용에 대한 이해와 이를 수사적으로 전개할 수 있는 능력의 차이에서 나온다는 점이다. 이러한 역량은 문장과 문장, 문단과 문단을 연결하는 담화의 문법적인 기능과 수사학적 기능을 구사하는 데서 나타나는데 이는 반복적이고 체계적인 글쓰기 학습이 없으면 이루기가 어렵다. 다시 말해서 글의 일관성은, 글쓰기 연습을 얼만큼 했느냐에 따른 차이점의 결과이다. 학생들에게 기말리포트로 글쓰기 과제를 부여하는 일회성 교육보다는 학기 중에 지속적으로 글쓰기를 사용하도록 하는 등의 과제 조정이 필요하다.

세 번째 논의되어야 하는 것은 글쓰기 연구를 수행함에 있어서 글을

형식적인 측면으로만 바라볼 것이 아니라 글쓴이가 어떤 전략으로 어떤 선택을 하는지 등에 대한 분석이 이루어져야 한다고 본다. 특히 학생들 글의 단점만을 부각시키다 보면 학생들의 글이 일정한 발전과정(Developmental Process)을 거친다는 사실을 간과하기가 쉽다. 전반적으로 일관성이 부족한 글에서 교재의 이론을 요약하는 경향이 뚜렷한데 이는 자기주장을 펼치기 위해서는 주어진 내용이 무엇인지를 파악하기 위한 저자의 노력의 일환이라고 볼 수 있다. 학생들의 텍스트를 자세히 분석하다 보면 논리적인 연결성이 부족하지만 의도하는 목표나 주제 등이 내포되어 있는 문구들을 발견하는 경우가 많다. 이렇게 저자의 의도를 파악하면 다음 수준으로 끌어올릴 수 있는 구체적인 방향을 제시하는 것이 훨씬 용이해 질 수 있다.

이번 연구에서는 학생들의 텍스트를 깊이 있게 추적하는데 집중한 대신, 많은 종류의 글을 다룰 수 없었다는 아쉬움이 있다. 예컨대 기말 리포트라던지 온라인상으로 기술하는 글에 대해서는 향후 후속 연구에서 다루어야 할 것으로 생각된다. 특히 서론부터 결론까지 전체적인 구성이 짜여진 글들에서 문장간의 일관성이 어떻게 이루어지고 있는지를 살펴보고, 그 결과를 본 연구에서 보여진 결과와 다시금 비교·분석하면 보다 일반화가 가능한 논점이 도출될 수 있을 것이라고 여겨진다.

참고문헌

김재경, 김정태. (2009). 한국어 또는 영어작문계획서가 영작문 향상에 미치는 영향. *언어과학연구, 49*(1), 49-84.

이지현, 이희경. (2011). 한국의 대학 신입생의 영어 요약문 작성 능력 분석. *영어교육, 66*(2), 307-333.

이해문, 김영욱. (2007). 대학 수학교육에서 영어 강의의 효과 연구. *Journal for History of Mathematics, 20*(1), 83-102.

최정윤, 이정미, 정진철, 성태제. (2007). 한국 대학의 질적 수준 분석 연구 1. 서울: 한국교육개발원.

황종배, 안희돈. (2011). 대학 영어강의의 효과: 전공지식와 영어능력 측면에서. *영어학, 11*(1), 77-97.

Anson, C. (Ed.). (2002). *The WAC casebook: Scenes for faculty reflection and program development*. New York: Oxford University Press.

Barton, E. L. (1993). Evidentials, argumentation, and epistemological stance. *College English, 55*(7), 745-769.

Bean, J. (1996). *Engaging ideas*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bean, J. (2011). *Engaging ideas* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Belcher, D. (1995). Writing critically across the curriculum. In D. Belcher & G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy* (pp. 135-155). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Bridgeman, B., & Carlson, S. (1984). Survey of academic writing tasks. *Written Communication, 1*, 247-280.

Cheng, A. (2008). Analyzing genre exemplars in preparation for writing: The case of an L2 graduate student in the ESP genre-based instructional framework of academic literacy. *Applied Linguistics, 29*(1), 50-71.

Colomb, G., & Griffin, J. (2004). Coherence on and off the page: What writers can know about writing coherently. *New Literacy History, 35*(2), 273-301.

Cosgrove, C., & Barta-Smith, N. (2004). *In search of eloquence: Cross-disciplinary conversations on the role of writing in undergraduate education*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Crompton, P. (2004). Theme in discourse: 'Thematic progression' and 'method of development' re-evaluated. *Functions of Language, 22*(2), 213-249.

Daneš, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. In F. Daneš (Ed.), *Papers on functional sentence perspective* (pp. 106-128). The Hague: Mouton.

Ede, L. (1989). *Work in progress: A guide to writing and revising*. New York: St. Martin's Press.

Elbow, P. (1981). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*. New York: Oxford University Press.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication, 30*, 21-31.

Fries, P. (1981). On the status of theme in English: Arguments from discourse. *Forum Linguisticum, 6*, 1-38.

Fulwiler, T., & Young, A. (1990). *Programs that work: Models and methods for writing across the curriculum*. Portmouth, NH: Heinemann.

Gallapher, K. (2006). *Teaching adolescent writers*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Grabe, W. (2003). Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 242-262). New York: Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning.* Baltimore: University Park Press.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: A Hodder Arnold.

Hand, B., Prain, V., & Yore, L. (2001). Writing for learning in science using a sequence of tasks. In P. Tynjala, L. Mason & K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 37-56). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic publishers.

Haswell, R. (2008). Teaching of writing in higher education. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 331-346). New York: Lawrence Erlbaum.

Hinkel, E. (2002). *Second language writers' text: Linguistic and rhetorical features*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Howard, R. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English, 57*, 788-806.

Hyland, K. (2002). Genre: Language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics, 22*, 113-135.

Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing, 15*, 261-278.

Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing, 25*(3), 4-22.

Kim, S.-A. (1998). An analysis of Korean EFL readers' summarization of L2 texts. *English Teaching, 53*(4), 63-91.

Kim, S.-Y. (2016). A case study on the function of tutors' verbal scaffolding for L2 writing development. *English Language & Literature Teaching, 22*(3), 82-96.

Kim, S.-H. (2001). A description of college students' writing process: A strategy-based approach. *English Teaching, 56*(4), 55-73.

Kim, Y.-Y. (2009). *Unum* and *Pluribus*: Ideological underpinnings of interethnic communication in the United States. In L. Samovar, R. Porter & E. McDaniel (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (9 ed.)(pp. 185-199). Belmont, CA: Wadsworth.

Lee, J.-H., & Lee, H.-K. (2011). An analysis of summary writing of English

texts written by Korean college freshmen. *English Teaching, 66*(2), 307-333.

Lee, S.-H. (2010). Attribution in high- and low-graded persuasive essays by tertiary students. *Functions of Language, 14*(2), 181-206.

Lee, S.-W. (2015). Korean EFL learners' productive collocation knowledge and its relationship to their writing proficiency. *English Language & Literature Teaching, 21*(4), 59-84.

Leki, I., & Carson, J. (1994). Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the discipline. *TESOL Quarterly, 28*(2), 81-101.

Li, Y., & Casanave, C. (2012). Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism? *Journal of Second Language Writing, 21*(2), 165-180.

Little, J., Bethel, L., & Bazerman, C. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, IN: Parlor Press.

Mauranen, A. (1993). Theme and prospection in written discourse. In M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonnelli (Eds.), *Text and technology* (pp. 95-114). Philadelphia, PA: John Benjamins.

McCulloch, S. (2013). Investigating the reading-to-write processes and source use of L2 postgraduate students in real-life academic tasks: An exploratory study. *Journal of English for Academic Purposes, 12*, 136-147.

Melzer, D. (2009). Writing assignments across the curriculum: A national study of college writing. *College Composition and Communication, 61*, 240-261.

Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

North, S. (2005). Disciplinary variation in the use of theme in undergraduate essays. *Applied Linguistics, 26*, 431-452.

Ochsner, R., & Fowler, J. (2004). Playing devil's advocate: Evaluating the literature of the WAC/WID movement. *Review of Educational Research, 74*(2), 117-140.

Samovar, L., Porter, R., & McDaniel, E. (2012). *Intercultural communication: A reader* (13 ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.),

Handbook of writing research (pp. 171-183). New York: The Guilford Press.

Shaughnessy, M. (1977). *Errors and expectations*. New York: Oxford University Press.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research setting*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. New York: Cambridge University Press.

Thaiss, C., & Porter, T. (2010). The state of WAC/WID in 2010: Methods and results of the U.S. survey of the international WAC/WID mapping project. *College Composition and Communication, 61*(3), 524-570.

Weigle, S. (2007). Teaching writing teachers about assessment. *Journal of Second Language Writing, 16*(3), 194-209.

Wolfe, C. (2011). Argumentation across the curriculum. *Written Communication, 28*(2), 193-219.

예시언어(Examples in): English
적용가능언어(Applicable Language): English
적용가능수준(Applicable level): Tertiary

이요안
서강대학교 영문과
서울 마포구 백범로 35
E-mail: yoanlee@sogang.ac.kr

Received in October 15th, 2016
Reviewed in November 26th, 2016
Revised version received in December 5th, 2016