영어어문교육 *제30권* 4호 2024년 겨울
https://doi.org/10.35828/etak.2024.30.4.167

영어의 수동구문을 적용한 담화 통합 쓰기 전략의 효용성과 분석*

이지혜
(청운대학교)

Lee, Jihye. (2024). Effectiveness and analysis of discourse integrated writing strategies using English passive voice. ***English Language & Literature Teaching, 30*****(4), 167-187.**

This study aims to recognize the effectiveness of discourse-integrated writing strategies in the English writing activities of a freshman at the university and the importance of utilizing grammatical elements of passive constructions to enhance writing proficiency. To internalize the strategies of discourse-integrated writing activities, the methods and process of this research include reading activities with group members to verify content knowledge, explicit grammar learning activity for using passive voice, and discourse integration writing activities. The reading strategies for performing the discourse integrated writing tasks were adapted and applied from Plakans'(2009) strategies and for writing activities were modified from the CALLA to present a practical model for students' writing tasks. Grammatical accuracy was achieved after explicit corrections following the first draft. The results were as follows: Important aspects of discourse-integrated writing activities include the collection of materials, understanding of information, the integration of existing knowledge with new insights, and grammatical accuracy. For learners who had low achievement for writing, the strategies of discourse-integrated writing have significant impact. They have gained the ability to collect and adopt information through reading strategies and fostered an understanding of the comprehensive use of passive constructions rather than their fragmented application.

[discourse-integrated writing strategies/writing tasks/English grammar/passive construction usage, 담화통합 글쓰기전략/쓰기과업/영어문법/수동구문활용]

* 이 논문은 2019년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2019S1A5B5A07111184)

Ⅰ. 서론

본 연구의 목적은 영어를 학습하는 학습자에게 영어 쓰기 활동에서 담화통합적 글쓰기의 필요성을 인식시키고 수동구문의 학습을 통해 특정 문법의 활용과 쓰임을 학습하게 함에 있다. 글을 쓰는 것은 쓰기활동을 하는 과정에서 필요한 상당한 지식과 이해가 수반되어야 하는 과정이다. 쓰기는 단순한 문장의 배열이 아니라 문자 의사소통을 위해 주제에 관한 사실적 근거와 그에 따른 의견을 일관되게 표현하는 언어 사용 능력이다. 이는 일방적 메시지 전달이 아닌 독자와의 긴밀한 의사소통이며 사회적 상황, 독자 그리고 쓰는 글의 목적에 따라 다양한 전략을 활용하여 글을 구성하는 능력이다(Choi, 2010). 쓰기의 활동적 특성을 고려해 보면 그 과정이 복잡하고 외국어 학습의 네 가지 단계 중 가장 마지막 순위를 차지하게 됨을 수업 현장에서도 쉽게 발견할 수 있다. 이는 쓰기가 언어 표현 및 사고 정리와 연관된 복잡한 절차와 글쓴이의 지식과 글의 소재에 관한 외부적 지식이 연계된 합작품이므로 언어적, 심리적, 인지적 문제에 직면하기 때문이다(Makalela, 2004). 글을 작성할 때 주제에 합당한 어휘의 선택, 해당 언어의 문법적 타당성 그리고 맥락의 일관성과 글의 응집성까지 다양한 조건과 마주하게 된다. 그래서 외국어 학습자들이 쓰기 활동을 하는 것이 복잡하고 어려운 과업이라는 것을 일찍이 많은 학자들은 인식해왔다. 그러므로 지금까지 쓰기 수행에 관한 많은 연구가 있었는데 수행에 영향을 미치는 요인과 수행 능력을 향상시키기 위한 많은 전략이 제시되었고 학습자들이 처한 환경, 성별, 나이에 따라 다양한 전략이 제안되고 수행 향상성은 그 결과로 도출되었다.

인지구성주의적 사고가 등장함에 따라 개인의 인지과정에 대해 주목하게 되면서 읽기와 쓰기의 완성된 의미의 나열이나 수용의 차원을 넘어서 쓰기는 필자가 자신의 인지적 표상을 텍스트로 번역, 표현하는 과정을 통해 의미를 재구성하는 것이고(Nystrand, 2006), 읽기는 텍스트와 상호작용함으로써 의미를 구성하는 적극적인 과정으로 인식이 전환되었다(Ruddell, 1997). 따라서 읽기와 쓰기를 의미구성이라는 같은 선상의 과업으로 여기게 된 것이다. 이를 계기로 1980년대 이후 읽기와 쓰기의 통합에 대한 적극적인 입장이 등장하며 담화 통합 연구가 시작되었다. 쓰기가 단순히 떠오르는 생각을 나열하는 것이 아니므로 다양한 것을 우리는 고려해야 한다. 쓰기의 과업이 특정한 규칙으로 규정된 것은 아니지만 글을 쓸 때 많은 요구사항이 있는 것은 문법적 구조이며 올바른 어휘의 구사이다. 그러므로 쓰기 활동은 다양한 조건과 환경이 주어져야 한다. 어떤 조건과 명제가 학습자들에게 쓰기 활용 능력의 영향을 주는지 알아보는 연구는 그동안 상당한 발전이 있었다.

영어의 수동구문은 학습자들이 그에 관한 정확한 이해가 부재한 상황에서 능동구문의 이형태로만 인식하는 경우가 대부분이므로 수동구문의 다양한 사용에 대해 알지 못하고 있다. 이는 언어 습득과 활동에 방해가 되는 것이며 문장 유형의 기준 근거를 적용시키기 어려워진다(정덕교, 2010). 학습자들이 수동구문의

학습을 위해 기계적인 교수법을 통해 배우고 무조건적 암기의 활동을 지양할 수 있는 방법으로는 읽기와 쓰기라는 맥락적 환경에서 수동구문을 학습하고 사용하는 것이 효율적인 언어 활동이 될 수 있다.

따라서 학습자들에게 수동구문의 올바른 사용을 장려하고 그 중요성을 인식시키기 위해 본 연구는 Plakans(2009)의 담화 통합 쓰기를 위한 읽기 전략과 O'Malley와 Chamot(1987)의 CALLA(Cognitive Academic Language Approach)를 참고하고 재구성하였다. 이 설계모형은 도입-제시-연습-평가-고쳐 쓰기의 단계의 흐름을 통해 학습자 자신의 생각과 의식의 흐름을 연습하고 평가를 바탕으로 스스로 오류를 찾아 다시 한번 정리하는데 도움이 될 것으로 여겨진다. 읽기 후 쓰기 과정 내에서 학습자들은 수동구문의 활용과 형태를 학습하고 그것을 활용한 글쓰기 과제를 평가하여 학습자들의 영어 쓰기 과정에서 동사의 수동구문 사용의 활성화와 영어쓰기 능력 향상의 정도를 확인하고 분석하는 것을 목적으로 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 담화 통합 구조와 텍스트 구성의 상관관계

담화에 관한 연구의 논의에 자주 등장하는 표현은 바로 '텍스트'이다. 담화 통합 구조와 텍스트 사이에는 어떠한 상호 연관성이 있는 것인가? 담화 통합은 읽기와 쓰기의 상호 관계성을 바탕으로 기존의 텍스트에 새로운 구조나 의미를 결합하는 것을 말한다.

Spivey(1984)가 담화 통합 활동에 관하여 논의한 바에 따르면 여러 텍스트를 읽고 그것에 관련된 자신만의 텍스트를 만들어 내는 것을 목표로 하는 활동이라고 정의한 것을 고려해보면 읽기 활동을 쓰기 영역으로 확장하려는 움직임이 있었고 쓰기를 언어 기능에서 고립된 부분으로 여기지 않았다는 사실을 확인할 수 있다. Spivey(1984)는 언어 사용자가 하나의 언어를 학습할 때 자신의 지식 체계에 들어온 지식을 이해하고 적합한 환경에 적용하여 분석하고 결국 그 언어 사용자의 영역에 완전히 몰입하는 것을 목적으로 한다고 주장했다. 학습의 유기적 활동과 같은 통합이라고 지칭되는 것은 어떤 부분이나 갈라진 요소들이 새로운 하나의 전체를 형성하기 위해 결합되고 모아지는 과정이다. 통합이라는 과정을 통해 주어진 자료 외에 언어 학습자가 이해한 새로운 것들을 모아 그것만의 새로운 형식과 패턴을 만드는 것이라고 명시했다.

Spivey(1997)가 말하는 상호 텍스트성이란 사람들이 형성하고 인식하여 그가 속한 개인의 환경이나 사회에 의해 사용되는 측면을 강조하는 것으로 정의했다. 다양한 텍스트들이 어떻게 상호연관성을 가지는지 살펴보는 것도 중요하지만 그보다 선행되어야 하는 것은 다양한 텍스트를 독자나 필자가 자신의 상황과

지식수준에 맞게 활용하고 있는지를 확인하는 일이다. Spivey(1997)는 읽기와 쓰기의 의미 구성에 있어서 이 두 가지 사이의 공통된 속성에 집중하였다. 그래서 다양한 읽기 자료를 통해 텍스트를 참고하여 글을 쓸 수 있는 기반을 만드는 것을 주요한 담화 통합 활동으로 여겼다. 그러나 이것의 전제는 언어 학습자가 다양한 읽기 자료를 읽고 자신이 작성한 쓰기 활동의 결과물이 서로 지속적 상화 연관성을 가져야 한다는 것이며 필자는 자신만의 새로운 텍스트 영역을 만들어야 한다는 점이다. 그러므로 담화 통합이 갖는 가장 큰 특징이자 장점은 언어 학습자가 독창성과 기원성을 발휘하여 새로운 소통과 지식 체계를 형성한다는 것이다(Nelson, 2001).

2. 담화 통합 활동과 수동 구문 활용 쓰기 영역의 관계성

쓰기 능력의 발전과 향상을 결정하는 요인은 다양하게 연구되었다. Applebee(1982)는 쓰기 지식을 언어 지식과 주제 지식 그리고 독자 지식으로 분류했고, Faigley와 Skinner(1982)는 쓰기 지식을 언어 체계 지식, 담화 지식, 쓰기 관습에 관한 지식과 활용 지식, 독자가 가지고 있는 지식의 여부, 쓰기 상황 등과 같은 더 세분화한 요인을 제시하였다. 많은 연구자들이 쓰기 지식에 관여하는 요인들을 분석하고 쓰기 활동을 할 때 이러한 요소들의 상관 관계에 대해 연구했다. 우리나라 학교 현장에서의 쓰기 활동 영역은 다른 기능의 활동 보다 덜 강조된 것은 사실이다. 문법-번역식 이론에서 기능 중심적 영어 교육으로의 전환은 오히려 듣기와 말하기를 더 강조했다.

박혜숙(2006)은 중등학교에서 영어 수업 중 쓰기 교육이 외면당하고 있고 주로 한 단원의 마무리를 위한 보조단계의 역할에 그친다고 지적하며 이는 대학입시에 있어서 영어 쓰기의 영역은 아주 적은 부분을 차지하고 있기 때문이라고 했다. 게다가 영어 쓰기에 관한 체계적 수업을 위한 훈련된 교사의 부족 역시 그 이유가 된다고 했다. 이미재(2000)는 각종 공인 인증 시험에서 쓰기의 비중이 적거나 거의 없고 오히려 그 비중이 줄어들고 있다는 것을 언급하며 이는 학생들의 쓰기 능력의 퇴화로 이어진다고 했다. 이러한 연구자들의 지적은 언어의 균형 잡힌 습득을 위해서 쓰기 교육의 필요성을 역설하는 것이며 본 연구의 필요성을 다시 한번 강조하게 되는 부분이기도 하다.

쓰기 활동은 학습자에게 언어 학습에 있어 명시적이고 체계적인 지표를 제시한다. 이는 학습자의 필요에 근거하고 텍스트 구성자의 창의력을 도모하고 학습을 위한 지략과 전략을 유도하게 하여 목표 언어에 대한 인식과 자신감을 키워 줄 수 있다는 장점이 있다(Hyland, 2004). Spivey(1984)가 언급한 바와 같이 쓰기 활동에서 가장 중요한 것은 내용 생성의 과정이라고 하는데 주제에 관한 정보가 없다면 글을 조직하기 쉽지 않다. 쓰기 활동을 위해 정보를 채굴하고 조직하는 내용 지식적 측면은 쓰기 활동에서 매우 중요한 부분이다. 또한 텍스트의 제공 환경에서 교사는 학습자들에게 해당 텍스트에 관한 명시적 문법 교육

을 실시함으로써 쓰기 능력 향상에 도움을 주고 문법에 기반한 쓰기의 중요성에 관한 인식을 심어 줄 수도 있다. Kress(1989)는 텍스트마다 구별되는 언어적 자질이 있다고 주장했다. 이는 장르마다 적합한 언어적 자료와 문법의 쓰임이 있다는 것으로 해석할 수 있을 것이다. EFL 환경의 학습자들이 목표어로 글을 쓰고 언어적 상승을 이루고자 한다면 명시적 문법 교육이 큰 역할을 한다는 것을 시사한다.

수동구문은 다양한 시제와 동사, 준동사구의 형태와 결합하여 그 용법과 의미가 널리 응용되고 있다. 수동구문의 사용되는 문장의 특징 중 하나는 문장의 행위자를 강조한다는 것에 있다. 수동구문은 능동구문의 목적어를 수동구문의 주어로 옮기는 문미초점효과를 의도하는 것이 수동구문의 가장 눈에 띄는 특색이다. 수동구문이 사용되는 경우는 문장의 행위자가 불명확하거나 밝히고 싶지 않을 때 내용의 객관화가 가능하기 때문에 사용되는 예시를 자주 목격할 수 있다. 하지만 수동구문이 뉴스나 사실적 정보를 명시하는 것 이외에도 행위자의 감정을 드러내는 방법으로 사용되기도 하면서 담화의 유기적 연결성을 가능하게 한다.

Bolinger(1977)는 수동구문에 나타나는 주어는 반드시 행위자가 한 행동의 영향을 받는다고 주장하며 변형문법에서 밝힌 구조적 관련성 보다는 화자의 의도 및 행위를 받는 대상과의 관련성을 강조하며 이 결과는 화자의 의도성과 연관성이 높다고 판단했다. Bolinger(1977)가 주장한 화자의 의도성, 주관적 판단, 그리고 영향력의 원리는 수동구문에 포함되어 있고 그것이 가능한 경우와 그렇지 않은 경우를 담화 통합 글쓰기에서 확인하고자 한다. 이러한 접근은 수동구문이 가지는 형태적 특성, 통사적 특성에서 나아가 행위자가 수동구문의 주어에 미치는 주관적 영향성을 설명하는 기능적 측면을 확인할 수 있는 것이다. 그럼에도 불구하고 영어 학습자들은 수동구문을 적용시키는 것을 어려워하고 있으며 이는 한국어에는 존재하지 않는 특정한 문법 체계이기 때문에 학습에 어려움을 느낀다고 한다(김미영, 2014).

김혜란(2006)은 현재 고등학교 교과서만으로 수동구문 연구의 한 가지 통사론적 관점의 교육은 불가능하다고 주장하며 기저구조가 가지는 다양성을 학습자들에게 이해시키고 기계적 교수법은 지양해야 한다고 지적하고 있다. 지금까지 담화 통합 활동과 수동구문의 다양한 연구와 현행 교육의 문제점을 살펴보았다. 본 연구는 읽기 활동을 통해 이해된 지식이 언어 학습자가 쓰기 활동으로 자신의 지식을 재구성하여 새로운 지식을 형성하고 자신만의 창작물을 만드는 과정을 수동구문의 넓은 활용을 통하여 성취하는 것이다. 이러한 담화 통합의 특성에 맞는 명시적 쓰기 전략을 통해 학습자들이 텍스트를 재창조하는 능력을 향상시키고 문법적 영역 중 하나인 수동 구문의 활용에 관한 인식을 갖게 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 충청남도에 소재한 4년제 대학의 1학년 교양영어 필수 강좌 수강생 40명을 대상으로 14주간 수동구문 활용한 담화 통합 글쓰기를 진행하였다. 해당 강좌는 실용영어 활용을 위한 문법 중심 강좌이며 일주일 2시간으로 구성되어 있다. 본 연구에 참여하는 학습자들은 영어에 관하여 비전공자인 40명의 학생들로 구성된 집단이고 영어의 실질적 사용과 능력을 파악하기 위해 사전 설문 조사를 실시했다.

학기 초 실시한 설문 조사에 따르면 이 학생들은 수능 영어의 등급이나 중고등학교의 영어 성적이 평균 3~5등급이라고 답하는 학생이 20명이었다. 응답한 학생 중 미국 등 영어권 국가에서 살았던 경험을 가진 학생이 2명, 수능, 토익, 토플과 같은 공인된 시험을 경험해 보지 못한 학생들은 12명이었다. 나머지 6명의 학생들은 자신의 영어 수준을 가늠하기 어렵다고 응답했다.

응답자의 28명은 영어의 문법에 익숙하지 않다고 답했으며 문법을 활용한 쓰기 영역의 경험은 거의 없다고 답했다. 나머지 14명의 학생들은 영어로 쓰는 활동의 경험이 있다고 답했고 이는 모두 고등학교 수행평가 시간의 영작문 경험이었다고 답했다.

영어 학습의 주된 목적과 동기에 관한 설문 문항에서는 80% 이상의 응답자들이 영어에 관한 주된 관심과 흥미는 주로 말하기, 외국인과의 유창하고 자연스러운 대화, 외국 여행 시 어려움이 없는 수준의 말하기 능력이라고 응답했다. 영어로 에세이를 작성하거나 일기를 쓴 경험에 관한 항목의 응답자는 5명 미만이었다.

2. 연구 기간 및 절차

표 1
수동 구문을 활용한 담화 통합 글쓰기를 위한 연구 절차

연구 활동 기간	연구 절차와 과정
2주차-4주차	읽기 활동 및 글의 구성 활동하기
5주차-7주차	수동 구문 설명 및 담화 통합 쓰기 활동
9주차-11주차	과제 1차 제출
12주차-14주차	명시적 문법 오류 수정 후 최종 제출 및 사후 평가

표 1에서 밝힌 바와 같이 본 연구는 교양영어 필수 강좌 수강생 40명과 함께 14주동안 동사의 수동구문에 대해 배우고 담화통합 글쓰기를 진행하고 수정의 단계를 가졌다.

1주차 오리엔테이션 시간은 설문조사를 실시하였다. 이는 40여명의 학생들이

영어의 문법과 쓰기 활동에 갖는 정의적 영역과 학습에 관한 이해의 정도, 영어 사용의 경험을 확인하기 위함이다. 또한 수업의 과정과 설계에 관하여 설명하였다. 본 연구의 목적을 달성하기 위한 첫 번째 단계는 읽기 활동이므로 텍스트를 함께 읽고 생각을 교류할 조원을 정해주었다. 이는 영어 읽기 활동이 개별적으로 진행되는 것보다 같은 조 구성원이 텍스트 이해 처리 과정을 함께 하며 생소한 어휘의 의미를 찾고 글을 이해하는 시간을 줄여 쓰기 활동에 집중할 시간을 확보하기 위함이다.

2주차부터 4주차까지는 텍스트를 읽고 목표 설정하기와 이해 처리, 전반적인지 처리 전략의 교수활동을 하였다. 글쓰기에 필요한 지식이나 전략은 독립적으로 이루어지는 것이 아니라 서로 상호영향적 관계에 놓여 있고 그 관계 안에서 유기적으로 형성되고 구성되기 때문에(서수현, 2006) 하나의 텍스트를 형성하기 위해서는 학습자의 쓰기를 위한 지식과 전략은 매우 중요하다. 쓰기 활동을 시작하기 전에 주제를 무엇으로 정할지, 어떻게 내용을 구성할지, 글의 생성을 위해 어디에서 어떠한 자료를 찾아야 하는지에 관한 고민을 조 구성원들과 함께 할 수 있도록 했다. 이 시기에는 학습자들이 읽은 텍스트의 내용을 바탕으로 마인드 맵 만들기를 수업의 과정에서 요구하였고 학습자들이 텍스트에 관한 구체적 정보가 내재되었는지를 확인할 수 있는 질문지를 만들어 배포하였다.

5주차에서 7주차 수업 기간은 수동 구문의 활용 범위와 형태에 관한 명시적 수업 진행을 실시했다. 수동구문의 기본 개념을 학습하고 단일 문장 내에서 수동구문의 현상을 이해하는 것을 방지하기 위해 의미적, 통사적 조건의 활용을 제시하고 이를 담화 기능적 접근법을 통하여 글쓰기에 적용할 수 있는 전략을 제시했다. 수동구문이 동사의 활용에만 한정된 것이 아닌 부정사, 동명사의 명시적 문법 설명을 추가했고 이를 쓰기에 활용할 수 있도록 했다. 텍스트를 구성하기 위한 내용과 구성적 활동과 수동구문의 적절한 활용의 상위 인지 전략을 통해 개별적 1차 쓰기 활동을 진행했다. 학습자들의 1차적 쓰기 활동은 조별활동을 통해 얻은 상호적 지식을 바탕으로 개별활동으로 진행했다. 학습자들의 집단적 글쓰기 활동 보다는 개별적 글쓰기 활동을 선택한 이유는 학습자 개인의 글쓰기 역량에 따라 점수를 부여하고 수정 후 글의 구성과 문법적 정확성에 대한 개인적 향상 정도를 확인하기 위한 것이었다.

8주차에는 2주차부터 7주차까지 진행한 읽기 수행과 문법 인지 정도를 파악하는 중간고사를 실시하였다. 학습자들은 텍스트 내용 정보의 이해 유무를 확인하는 문항과 수동구문의 정확한 사용과 용례에 관한 문항에 답해야 했다. 이는 1차 글쓰기 과정에서 학습자가 작성한 글의 구성과 내용의 일관성, 그리고 수동구문 사용의 적절성을 확인할 수 있는 기회가 될 수 있었다.

9주차부터 11주차 기간동안 학습자들은 1차 글쓰기 과제물 제출했고 연구자의 평가 방법에 따라 분석적 평가를 실시했다. 평가의 방법은 글의 내용적 측면, 구성적 측면 그리고 문법적 측면으로 나누어 평가하였고 각 평가 영역마다 하위 평가 요소를 두어 점수로 집계하였다. 내용적 측면은 내용의 풍부성, 독창

성, 일관성, 구체적 의견 포함이 하위 요소이고 구성적 측면은 글의 완결성, 응집성, 논리성에 근거한 평가이다. 문법적 측면의 영역은 수동구문의 정확한 사용 여부에 따라 점수를 산출하였고 제시된 수동구문의 종류를 글쓰기 활동에서 사용한 빈도를 측정하였다. 12주차부터 14주차에는 학습자들이 연구자의 개별적 피드백을 통해 자신이 작성한 글을 다듬고 문법적 오류를 수정했다.

3. 연구 방법 및 과정

1) 읽기 활동

수동 구문을 활용한 담화 통합 글쓰기에서 읽기 활동을 위해 아래의 표 2와 같은 전략을 활용했다.

표 2
담화 통합 쓰기 과제 수행 과정을 위한 읽기 전략 (Plakans, 2009)

상위 전략 범주	하위 전략
텍스트 읽기를 위한 목표 설정하기	▪ 참고 자료 통합을 위한 자료 및 과제 확인 ▪ 자신이 사용할 자료를 모으기
이해 처리 전략	▪ 생소한 어휘 찾기 ▪ 의미 단위로 끊어 읽으며 문장의 구조를 파악하기 ▪ 단어, 구, 문장, 문단 다시 읽기
전반적 전략	▪ 요지 파악을 위한 훑어 읽기 ▪ 질문 만들기 ▪ 글의 구조 및 수사적 표현 확인하기 ▪ 중심 생각을 정리 및 요약하기 ▪ 개인의 의견과 경험을 중심 내용과 연결하여 마인드 맵 혹은 개요를 작성하기
문법적 전략 (상위 인지적 전략)	▪ 사실, 의견 부분을 분리하여 수동태 활용된 구문 찾기 ▪ 동사의 수동구문 이외에도 부정사, 동명사의 수동구문 찾기 ▪ 통합 글쓰기를 할 때 사용할 수동구문 정리하기
글쓰기에서 활용하기 위해 참고 텍스트 채굴하기 전략	▪ 쓰기 아이디어를 얻기 위한 스캐닝하기 ▪ 쓰기에서 활용하기 위해 모아놓은 정보 다시 읽기 ▪ 쉬운 이해를 위해 다른 표현으로 바꾸기 (수동구문 활용)

위의 표는 Plakans(2009)의 담화 통합 쓰기에서 사용되는 읽기 전략을 본 연구를 위해 변경, 수정한 것이다. 쓰기 전략은 읽기와 더불어 진행되어야 함을 강조하는 전략인데 여기에 문법적 전략을 추가했다. 쓰기 활동을 위해 위와 같은 명시적 전략을 활용했다. 이는 읽기 활동, 명시적 문법 활동 그리고 담화 통합 쓰기 활동을 통해 학습자들의 쓰기 능력을 분석하고 평가하였다.

담화 통합 글쓰기를 위해 가장 먼저 텍스트 읽기 과업을 진행했다. 읽기 자료는 내용 이해를 위한 훑어 읽기와 학습자가 통합 글쓰기를 하기 위해 필요한 자료를 모으고 제시된 문법 장치를 파악하기 위한 스캐닝 그리고 추후 다시 읽기를 할 수 있도록 지도한다. 주제를 확인하는 읽기가 완료되면 학습자들은 자신이 설정한 목표에 따라 자료 텍스트 내의 정보가 일치하는지 확인하며 다시 읽는다. 읽기 활동에서 자신이 선택한 정보가 쓰기에 사용될 가능성을 판단한다. Gurthrie(1988)의 정보 선택을 위한 읽기 과정을 살펴보면 목표 만들기 단계에서는 필자가 주어진 읽기 텍스트에서 어떠한 자료와 정보를 찾을 것인지 스스로 묻고 탐색하는 과정도 포함된다고 말했다. 학생들에게 주어진 담화 통합 글쓰기의 주제는 'NetSpeak란 무엇이며 SNS에서 NetSpeak의 사용의 양상과 개인의 경험적 의견을 진술 하세요'였다. 읽기 활동을 위한 참고 자료는 총 두 편의 글이 제시되었다. 읽기 텍스트는 Netspeak이라는 공통의 주제를 담고 있고 학습자들이 쓰기활동을 진행하는 과정은 두 개의 주어진 참고 자료를 바탕으로 내용 지식적 기술과 더불어 자신의 의견을 통합하여 지식과 의견, 경험을 상호 조직하고 주어진 조건에 따라 통합하는 과업이 주어졌다. 학습자들에게 읽기 자료 두 편을 제시한 이유는 글을 쓰기 위해서는 주제에 대한 다각적인 이해와 많은 정보가 필요하기 때문이다. 전반적 전략에 해당하는 질문 만들고 답하기의 활동은 내용적 지식을 확인하기 위한 질문은 연구자가 제시했고 그 질문에 답하기는 학습자 개인의 활동 보다는 미리 정해진 조원 구성원들과 함께 했다. 내용 확인을 위한 질문은 아래의 표 3과 같다.

표 3
내용적 지식을 확인하기 위한 질문 유형

	질문 내용
질문 1	자료를 읽고 NetSpeak의 사전적 의미에 대해 설명할 수 있는가?
질문 2	자료에 있는 SNS의 대화 내용에서 NetSpeak가 사용된 문장의 의미와 의도를 이해할 수 있는가?
질문 3	읽기 지문 내에서 NetSpeak에 관한 언어학자들의 의견은 무엇이었나?
질문 4	읽기 지문 내에서 NetSpeak가 SNS에서 빈번히 사용되는 것에 관한 찬성, 반대의 근거를 찾을 수 있는가?
질문 5	학생 본인은 NetSpeak 사용의 경험이 있는가? 있다면 빈도는 어떠한가?
질문 6	올바른 언어 사용의 측면에서 NetSpeak의 사용은 부정적인가?
질문 7	언어는 가변성을 가진다는 측면에서 NetSpeak의 사용은 긍정적인 것으로 볼 수 있는가?

표 3의 질문 1 부터 질문 4 까지의 항목은 참고 자료에서 명시된 사실을 확인하는 질문이고 질문 5-질문 7은 개인적 의견을 바탕으로 쓰기 활동을 수행하는데 도움이 될 수 있는 항목이다. 이와 같은 질문들은 학습자들이 주제에 맞는 담화 통합 글쓰기를 수행하는데 내용 지식적 측면에 도움을 주고 응집성과 논리성을 확보하기 위한 틀을 제공하기 위한 수단이다.

2) 수동구문 활용을 위한 명시적 문법 활동

학습자들이 담화 통합 글쓰기에 활용할 문법적 구조인 수동구문의 명시적 수업을 5주차에 실시하였다. 5주차부터 7주차까지는 명시적 문법 교육과 학습자들이 읽기 자료에서 확보한 정보를 바탕으로 글을 쓰는 시기인데 5주차에는 명시적 문법 교육을 그리고 그 이후부터 7주차까지 간헐적 문법 교육이 이루어졌다. 이는 쓰기 활동 중 수동 구문의 활용이 필요한 부분을 언급하고 학습자들이 활동 중 문법적 어려움이 발생했을 경우였다.

수동태의 구문은 주로 '주어 +be +과거분사 +by 행위자'로 나타내는 경우가 대부분인데 쓰기 활동에서 사용 가능한 수동 구문의 경우를 명시적으로 제시했다. 학습자들이 문장 내에서 수동구문이 능동구문의 변형태라는 관점에서 벗어나 그것이 맥락 속에서 하나의 기능적 요소로 작용할 수 있음을 알게 하기 위해 담화적 관점에서의 수동구문 활용에 대해 설명했다. 수동구문이 갖는 문미초점의 원리, 화자의 의도 및 영향성, 주체성을 중심으로 수동구문이 글쓰기 활동에서 적극적으로 활용될 수 있는 예를 제시했다.

수동구문이 갖는 담화적 특징 중 하나인 문미초점의 원리는 화자나 필자가 전달하고자 하는 내용의 정보구조는 그들의 입장에서 청자나 독자가 이미 알고 있다고 추정되는 것(구정보)이나 정보가 그들에게 새로운 것이라고 여겨지는 것(신정보)으로 구분된다. 구정보와 신정보가 모두 포함된 문장의 경우 구정보에 해당하는 내용은 문두에 신정보는 문미에 두려는 경향이 있다. 영어에서는 구조적으로 길고 복잡하거나 문법적으로 무거운 요소를 문미에 두려는 경향이 있다(Quirk et. al, 1974). 문미초점의 원리와 문미중점의 원리에 의해 수동구문이 형성된다는 것을 제시하고 수동구문의 행위자와 원인을 강조하는 문장은 그들을 문장의 뒤로 위치시키는 장치를 활용하게 하였다. 이러한 명시적 활동을 통해 수동구문과 능동구문이 갖는 담화적 의미의 차이점을 확인할 수 있다.

Bolinger(1977)가 말했듯 학습자들에게 수동구문과 능동구문의 관계에 있어서 구조적 관련성 보다 화자의 의도 및 행위자의 행위를 받는 대상 사이의 상호연계적 관계를 고려하는 글쓰기의 유형 제시했다. 수동구문이 어떤 문맥에 등장하기 위해서는 수동구문의 주어가 행위자의 행동에 의해 특정한 영향을 받아야 하며 이는 화자나 필자가 말하고자 하는 의도성과 관련이 있어야 한다. 학습자들이 글을 쓰는 과업을 진행할 때 단순히 한국어를 영어로 번역하거나 옮겨 의도가 정확히 전달되지 않는 것을 예방하기 위해 주관적 판단이 포함되는 맥락의 문장은 수동구문이 가능함을 명시적으로 학습하도록 했다.

Givon(1979)은 주체성을 나타내는 경우의 수동구문은 주로 비인간적인 행위의 대상보다는 인간성을 가진 행위자에 대해 표현하고자 할 때 사용된다고 했다. 비인간성을 가진 주어보다 사람이 주체가 되는 경우가 많다는 것인데 이 부분도 수동구문의 활용에 적극 활용할 수 있는 제시를 했다.

동사에 표현되는 수동태 구문 외에도 부정사구의 수동태, 동명사의 수동태의

쓰임에 대해 설명하고 활용하도록 제시했다. 다만 이 연구의 목적이 수동구문의 학습이 아닌 그것에 관한 활용의 이해이므로 시제와 상에 관한 수동구문의 설명은 배제했다.

3) 담화 통합 쓰기 활동

본 연구에서 쓰기 활동을 위한 모형으로 CALLA(Cognitive Academic Language Approach)를 사용했다. 이는 O'Malley와 Chamot(1987)의 모형을 참고하여 수정, 변경한 것으로 '도입, 제시, 연습-쓰기활동, 평가-수정 및 확장'의 5단계로 나누어 진행했다. 처음에는 글쓰기 모형에 관한 연구자의 면밀한 설명이 필요하지만 점차 학습자들이 집단 활동과 개별 활동으로 점차 글쓰기의 주도 전이가 이루어지게 한다. 본 연구에서는 이러한 수업 모형을 따르지만 고쳐 쓰기의 단계에서는 학습자들의 쓰기 과업을 평가하고 명시적 피드백을 제공하여 수정하는 마무리 단계를 갖게 된다. 자세한 모형은 아래의 표 4와 같다.

표 4
담화 통합 과정 글쓰기 단계

단계	활동
Introduction	읽기 활동을 통한 기존 지식 활성화 단계
Presentation	쓰기 전략에 관한 명시적 설명 및 학습자의 사전 지식과 연결시켜 내용 설정하기
Practice / Writing	목표 주제와 연결시켜 쓰기 활동 연습하기
Evaluation	쓰기 활동 과제 평가하기
Re-writing / Survey	고쳐 쓰기 후 마무리하기

도입 단계에서는 학습자들이 주제에 합당한 쓰기 과업을 실행하기 위해 14주 과정을 안내했다. 학습자들의 동기를 유발하고 능동적인 수업 참여를 위한 분위기를 조성하고 집단적 지식과 개별적 활동의 활성화를 위한 다양한 전략을 제시한다.

설명 단계에서는 주제에 대해 연구자가 직접 설명하고 설명하며 글쓰기의 예시 모형을 제시해 준다. 이는 영어로 글을 작성하는데 익숙하지 않은 학습자들에게 유용하게 작용한다. 하지만 연구자는 학습자들에게 일방적이고 전적인 설명은 지양해야 하는데 이유는 학습자들이 쓰기에 익숙하지 않은 상태라면 기계적이고 수동적인 학습이 강조될 수 있기 때문이다. 그래서 이 단계에서는 집단 활동이 진행된다. 텍스트의 이해를 조원들과 함께 할 수 있는 기회를 제공하고 의견을 교환할 수 있도록 한다. 또한 쓰기 활동 중 수동구문의 활용을 위해 명시적 문법 교육을 진행하고 수동 구문의 용례를 설명한다.

연습-쓰기 활동 단계에서는 학습자들이 설명 단계에서 획득한 내용적 지식과 수동구문의 문법적 지식을 활용하고 자신의 기존 지식을 결합하여 자신의 글에 필요한 내용을 조직하고 개요를 작성하는 등의 적극적 개별활동을 진행한다.

이때 연구자는 글을 구성하는 방법과 조건들을 제시한다. 글은 두 단락으로 작성하게 하고 첫 단락은 내용적 지식을 바탕으로 주제에 합당한 사실을 재구성하게 하고 두 번째 단락은 자신의 의견과 경험이 결합된 지식 통합적 글쓰기를 제시한다. 이때 수동구문을 적극적으로 활용하도록 하고 동사뿐만 아니라 부정사나 동명사의 활용도 지시한다.

평가와 수정의 단계에서는 학습자들이 1차 쓰기 과업을 제출한다. 연구자가 각 학습자의 과업을 내용적, 구성적, 문법적 측면에서 평가한 후 마지막 확장의 단계에서 학습자들은 명시적 피드백을 바탕으로 글을 수정하게 된다.

4. 연구 분석 방법

1) 읽기 자료 정보의 선택에 관한 분석

읽기 자료의 이해 분석을 위해 아래와 같은 읽기 전략을 제시했다.

a. 쓰기 활동 시 필요하다고 생각되는 정보에 밑줄을 그으며 읽는다.
b. 사실적 정보를 작성할 때 필요한 정보에 표시하거나 메모한다.
c. 빈 공간에 글을 읽으며 떠오르는 생각을 무작위로 적어본다.
d. 두 편의 읽기 자료에서 연관된 정보가 있다면 메모한다.

학습자들이 읽기 자료를 받고 사전 읽기가 이루어진 상황에서 설문을 진행했다. 읽기 활동을 할 때의 제약은 별도로 두지 않았다. 이는 읽기의 능숙도를 확인하고자 하는 것이 아니라 읽기 자료에서 쓰기 활동을 위한 내용 정보를 확인하고 자료를 채굴하기 위한 활동이기 때문이다. 위의 제시 사항에 관한 학생들의 응답은 다음과 같았다. 항목 a의 경우 처음 읽기 활동을 할 때 보다 두 번, 세 번의 반복적 읽기 활동을 통해 필요한 정보를 찾게 되고 밑줄을 그을 수 있었다는 응답이 38명이었다, 메모를 장려하는 항목 b의 경우 역시 반복적 읽기를 통해 메모가 가능했고 10명 미만의 학생만이 메모가 도움이 되었다고 했다. 항목 c는 3명을 제외한 나머지 학생들이 반복적 읽기 후 떠오르는 생각을 무작위로 작성하는 것이 가능했다고 답했으며 항목 d의 경우 두 편의 글을 모두 다 반복적 읽기 후 연관성을 찾은 학생이 30명이었다. 이는 주어진 읽기 자료를 처음 접하는 경우 어휘의 생소함, 주제의 모호함 때문에 읽기 자료의 정보를 수집하는데 집중하기 보다는 훑어 읽기의 전형을 보여주고 있고 쓰기 활동을 위해 정보를 채굴하려는 노력은 반복적 읽기를 통해 실현되었음을 알 수 있다. 이는 학습자들이 자료를 읽을 때 자신이 필요한 정보를 찾아 읽는 것에 목적을 두기 보다는 자료의 내용이 무엇인지 파악하는 것에 목적을 두고 있음을 알 수 있다. 하지만 밑줄 긋기, 메모하기와 같은 제시를 통해 담화 통합 글쓰기를 위한 정보 찾기에 성공한 학생들이 80% 이상이었다. 이러한 정보 활용의 목적을

가진 읽기 전략이 쓰기 활동을 위한 정보 채굴을 위한 이해의 과정으로 유의미했음을 확인할 수 있었다.

2) 쓰기 정보의 물리적 생성의 분석 평가

쓰기 자료 분석에 관한 기준은 그동안 많은 연구에서 제시되었다. 기존의 쓰기 평가의 기준은 주로 글의 내용, 구성, 표현의 형태에 초점을 두고 분석하는 것이 일반적이었다. 하지만 본 연구는 학습자들이 담화 통합 글쓰기의 목적을 인식하고 기존의 읽기 자료 정보를 바탕으로 명시된 전략에 따라 자신의 의견을 논리적으로 기술할 수 있는지를 확인하고 쓰기 활동의 문법적 전략인 수동구문의 활용 범위를 넓히는데 있으므로 학습자들의 과제물 평가 기준에 내용적 측면과 수동 구문의 활용 양상의 측면을 평가의 기준에 추가했다. 읽기 활동 영역의 평가는 내용 지식적 평가에 해당하고 학습자들이 작성한 글에 나타나는 언어적, 문법적 정확성과 해당 문법의 활용 빈도에 대한 비율을 분석했다. 분석의 기준은 표 5와 같다.

표 5
담화 통합 글쓰기의 평가 기준

평가 영역	평가 항목
내용적 측면	과제 목적 파악
	주제와의 관련성
	내용의 타당성
	내용의 풍부성
구성적 측면	구조적 균형성과 완결성
	단락 구분의 적절성
	내용적 연결의 논리성
문법적 측면	수동 구문의 활용성
	문법 사용의 정확성

위의 평가 기준은 쓰기 능력을 평가하는 TOPIK(Test of Proficiency in Korea)의 기준을 참고한 것이다. TOPIK의 쓰기 평가 항목 중 작문형 문항의 평가방법을 참고 수정하여 사용했다. 평가의 방법은 종합적 평가와 분석적 평가가 있는데 본 연구는 이 두 가지 요소를 모두 활용했다. 학습자들의 글을 바탕으로 분석적 평가로는 표 5의 항목을 기준으로 평가에 반영했다. 위 세 가지 평가 영역의 점수 분포는 내용적 측면을 30%, 구성적 측면의 수행을 30%, 마지막으로 문법, 어휘, 철자 등 문법적 측면을 40%로 평가하여 종합적 평가 점수의 평균을 살펴보았다

Ⅳ. 연구 결과 분석 및 논의

본 연구는 학습자들이 14주간의 담화통합 영어 쓰기 활동에서 수동구문을 활용하여 하나의 글을 작성하는 과정을 통해 자신의 지식체계를 어떻게 구성하였는지 그 과정은 어떠 했는지 알아보고 수동구문이 갖는 담화적 특징 중 하나인 문미초점의 원리를 사용하여 자신의 글의 완성도에 관한 향상을 확인하는데 있다.

연구 결과의 분석을 위해 연구자는 TOPIK의 담화통합 글쓰기의 평가를 참고했다. 학습자들의 1차 글쓰기 활동 후 교수자의 개별적 명시적 피드백을 통해 수정 후 점수를 환산하여 성취의 정도를 확인했다. TOPIK의 하위 평가 기준에 따라 영역별 분석도 실시하였다. 내용적, 구성적 그리고 문법적 평가를 1차 쓰기 활동과 명시적 피드백 후의 결과 변화를 통해 성취의 변화를 분석하였다. 마지막으로 수동구문의 세 가지 형식적 사용이 문미초점의 원리에 부합하는 문장에 학습자들이 어떻게 활용했는지 측정하여 수동구문 활용의 양상을 점수화하여 분석하였다. 이와 같은 평가 기준에 기반한 1차 제출 후 점수와 수정 후 평가의 점수는 다음의 표 6과 같다.

표 6
1차 쓰기 활동-수정 후 활동 총점 비교 결과 (단위: 점수)

전체	평균	향상 정도
1차 쓰기 활동	42.57	+23.32
수정 후 쓰기	66.89	

1차 쓰기 활동의 점수의 평균값보다 수정 후 쓰기 활동의 평균값이 높아진 것을 확인할 수 있었다. 학습자들의 텍스트 이해도와 글을 구성하는 과정이 아직 익숙하지 않은 학생들은 영어로 글을 쓰는 활동에 큰 어려움을 느낀 것으로 여겨진다. 수정 후 학습자들의 쓰기 점수가 눈에 띄게 향상된 것을 볼 수 있는데 이는 담화 통합 글쓰기에서 평가 영역별 수정 요구사항을 명시적으로 제시한 후의 성과이다. 평가 요소에 따른 학습자들의 활동 성과의 분석은 아래와 같다.

1. 평가 영역별 분석

전체적인 담화 통합 글쓰기의 분석 외에 평가의 하위 영역에 따른 내용적, 구성적 그리고 문법적 측면을 분석해 본다. 아래의 표 7은 평균을 측정한 것이다.

표 7
평가 영역에 따른 1차-2차 쓰기 활동 평가 비교 결과 (단위: 점수)

	내용적 측면	구성적 측면	문법적 측면
1차 쓰기 활동	80.01	75.54	23.87
수정 후 쓰기	92.34	88.48	71.98

1) 내용적 측면의 평가

표 5에서 제시한 담화통합 글쓰기의 평가 기준을 바탕으로 확인해 본 결과 표 7은 내용적 측면의 3가지 하위요소의 평가 점수 합계가 수정 후 가장 높은 성취의 결과를 갖게 된 것을 확인할 수 있다. 이는 학습자들이 쓰기 활동을 할 때 과제를 파악하고 주제와 관련된 글을 작성하는 것에 어려움이 없었던 것으로 여겨진다. 특히, 담화 통합 글쓰기의 첫 단계였던 읽기 과정의 지도가 큰 도움이 되었음을 시사한다.

1주차 연구 전 설문 조사를 실시했을 때 학습자들은 쓰기 과업의 경험이 부족했고 읽기 텍스트가 주어진다 해도 어떻게 통합적 글을 쓸 것인가에 대해 낮은 자신감을 보였지만 읽기 과업의 활동을 통해 지식을 얻고 글을 쓰기 위한 정보를 찾는 방법을 알게 되고 경험하게 되면서 보다 많은 내용을 효과적으로 자신의 글에 반영한 것으로 여겨진다.

내용적 측면의 과제 목적 파악의 경우 연구의 과정 수업시간을 통해 학습자들은 충분히 쓰기 과제에 익숙해졌다는 것을 확인했다. 텍스트 읽기 과업에서 마인드 맵을 만들거나 연구자가 제시한 질문을 통해 집단 활동을 한 것이 과제 파악 능력에 큰 영향을 주었다는 것을 알 수 있다.

내용의 타당성과 관련한 평가의 경우 자신의 입장을 분명히 하고 그 근거를 적절히 활용했는지 평가했는데 이는 외부 텍스트로부터 얻은 정보의 틀을 자신의 방식대로 이해하고 해석하여 의견과 입장에 분명히 드러났는지를 판단하는 것으로 이 영역이 향상되었다는 것은 텍스트의 내용을 그대로 옮겨 적은 것이 아니라 자신의 이해의 방향대로 기술했다는 것을 의미한다. 이는 담화통합 글쓰기 단계의 지식과 연결시켜 내용을 설정하기 전략의 내재화가 성공적으로 이루어진 것이라고 여겨진다.

2) 구성적 측면의 평가

구성적 측면의 경우 내용적 측면 보다는 성취가 낮았지만 대부분의 학생들이 1차 쓰기 활동 후 명시적 피드백을 받고 수정하여 제출한 글에서는 구조의 균형성과 완결성을 보여주었다. 구성적 측면 중 글의 구조적 균형성과 완결성의 평가는 서론, 본론, 결론의 구성을 갖추고 단락의 구분을 명확히 했는지를 확인하는 것이다. 이는 글 전체의 형식에 집중한 평가이다. 연구에 참여한 학생들의 대부분은 서론-본론-결론의 글의 구조를 갖추어 균형 잡힌 글을 작성하였다. 하

지만 결론부분의 구성이 서론과 본론보다 부족한 경우를 찾을 수 있었다.

단락 구분의 적절성을 평가하기 위해 연구자는 쓰기 활동을 하기 전 학습자들에게 제시했던 글의 구성적 조건은 글을 두 단락으로 작성하되 첫 번째 단락과 두 번째 단락의 구분을 요구했다. 이 부분에서는 첫 번째 단락의 성취가 더 높은 것으로 나타났다. 이는 사실적 관계와 주제의 이해도를 파악하는 사실적 글쓰기, 혹은 기존의 지식을 풀어 쓰는 과정의 경우 구조와 내용의 완결성이 높았다. 하지만 두 번째 단락에서 기존의 지식과 자신의 의견을 통합해야 하는 경우 단락 구분의 적절성이 부족했고 내용의 연결성이 부족한 학습자들이 발견되었다. 그리고 결론 부분의 쓰기 결과물이 미흡한 부분이 발견되었다. 이는 자신의 의견을 명시적으로 표현할 힘이 부족하다는 것을 의미한다. 하지만 명시적 피드백 이후 수정을 거쳐 결론에서 자신의 의견을 다양하게 서술하는 부분을 확인할 수 있었다. 과제의 수정 과정을 겪으며 학습자들이 스스로 전략이 내재화 되어 연구자가 제시한 전략인 자신의 의견을 다양하게 서술하라는 것에 주목하고 결론 부분의 결과가 보충되는 양상을 보인 것이다.

내용적 연결의 논리성의 평가는 단락 간 내용의 유기적 연결 여부를 평가하는 것이다. 주어진 텍스트의 내용에서 두 가지 다른 의견이 제시되었는데 상반된 사실을 정리하는 부분에서 적절히 담화표지를 활용하는 모습은 부족했다. 글의 구성에서 갑작스러운 내용의 변화나 결론이 급하게 등장하는 경우도 확인할 수 있었다. 이는 연구자가 담화통합 글쓰기의 과정에서 구성 영역에 해당하는 담화 표지어의 직접적 언급이 없었기 때문으로 여겨진다. 하지만 수정 후 점수의 향상을 보인 것을 통해 분석해 본다면 내용적 측면에서 확인했듯이 수정 시 학습자들은 기존의 제시된 텍스트 내용의 정보를 통해 글의 구성을 모방하는 모습을 보였고 응집성을 갖추고 일관된 글을 작성하는 모습을 보였다. 이는 내용적 측면의 통합적 영향력이 구성적 측면까지 영향을 주고 있음을 시사한다.

3) 문법적 측면의 평가

학습자들의 평가 중 문법적 측면의 경우 다른 평가 요인들보다도 가장 낮은 성취를 보였다. 이는 1주차에서 진행한 사전 설문조사에서 학습자들이 가장 어려워하는 부분을 영문법이라 답했고 적절한 문법의 활용을 통한 쓰기 활동의 경험이 많지 않았기 때문에 심리적인 부담감이나 어려움이 있었던 것으로 여겨진다.

읽기 전략에서 언급한 바와 같이 담화 통합 글쓰기의 쓰기 활동에서 대두분의 학습자들은 참고 텍스트의 내용에 많은 의지를 하고 있음을 알 수 있다. 특히 1차 쓰기 활동 중 문법적 측면의 평가에서 두드러지는 양상은 학습자들이 쓰기 활동을 할 때 참고 텍스트로부터 단어, 문법적 쓰임 그리고 표현까지 모두 모방하는 모습을 보였다. 이는 정보 채굴의 과정을 잘못 이해한 예라고 할

수 있는데 성공적인 담화 통합 글쓰기는 자신이 필요하다고 여겨지는 정보나 생각을 읽기 자료에서 찾고 이를 활용하는 것이다.

문법적 측면의 평가 항목 중 수동구문 활용성에 관한 평가는 3가지로 나누어 평가했다. 그 요소는 문미초점의 원리, 화자의 의도성과 영향성의 원리 그리고 주체성의 원리이다. 1차 쓰기에서 학습자들은 문미초점의 원리를 적용한 수동구문 문장을 생성하는 것에 어려움을 겪었으며 이는 한국어로 작성한 자신의 글을 영어로 옮겨 작성했기 때문이다. 화자의 의도성과 영향성의 원리 항목은 학습자들이 자신의 의견을 작성하는 두 번째 단락에 주로 분포하고 있었는데 수동구문의 주어가 동사의 동작에 의해 영향을 받는 경우 사용이 가능한 것을 이해했지만 여기서 흔히 나타나는 오류는 주어로부터 목적어로의 동작 전이가 불가능한 동사를 수동구문으로 표현하는 것이었다. 주체성에 관한 항목은 사람을 주어로 두어 수동구문으로 작성하여 맥락적으로 자연스러운 문장을 만드는 모습을 보였다. 학습자들에게 수동구문의 활용성에 어려움이 보였던 것은 수동구문을 단순히 능동구문의 이형태로 여겼던 것과 쓰기 과업 중 한국어를 영어로 옮겨 번역을 하며 문법적 성취를 얻으려 했기 때문으로 여겨진다.

문법사용의 정확성에 관한 평가는 1차 쓰기에서 아주 낮은 성취를 보였다. 대부분의 오류 유형은 be동사의 활용이 부족하거나 과거 분사의 잘못된 철자 사용 등이 확인되었다. 두 번째 단락에서 수동 구문의 활용 빈도를 다수 확인할 수 있었다. 게다가 읽기 자료에서 사용된 문법을 그대로 모사하는 경우도 적지 않았다. 글의 구성 중 읽기 텍스트로부터 획득한 정보를 바탕으로 사실을 재 진술하는 부분에서의 문법적 오류는 거의 발견되지 않았지만 자신의 의견과 경험을 밝히는 통합적 글쓰기 부분은 수동구문의 많은 오류가 나타난 것을 확인할 수 있었다. 이는 학습자들이 쓰기 활동에 집중한 나머지 통합적 글쓰기의 성취를 이루는 것을 고려하지 않은 것으로 여겨진다.

1차 쓰기 후 연구자의 명시적 피드백은 수동구문이 사용된 문장을 다시 발췌하게 하여 문장마다 문미초점의 원리, 화자의 의도성과 영향성의 원리 그리고 주체성의 원리에 따라 수정을 요구했다. 학습자들이 수정 후 쓰기 활동을 통해 높은 성취를 보인 것은 문단의 맥락 내에서 문법적 정확성을 판단하게 한 것이 아니라 개별적 문장을 발췌하여 고쳐 쓰는 노력을 했기 때문으로 여겨진다. 텍스트의 전체 틀에서 문법적 오류를 수정하는 활동보다는 명시적으로 잘못된 문장만을 수동구문 원리에 따라 수정하는 활동은 학습자들이 문법의 정확성을 확보하게 하는데 도움이 된 것으로 해석된다.

2. 수동 구문 활용 빈도의 분석

담화 통합 글쓰기의 모형에서 수동 구문의 적절한 활용이 가능한지를 확인하고 중요성을 인식하게 하는 것이 본 연구의 목적이다. 위의 문법적 측면의 분석을 통해 1차 쓰기 활동과 명시적 평가 후 쓰기의 변화 양상을 확인할 수 있

었다. 앞서 담화 통합 쓰기 활동의 구체적 제안에서 수동 구문의 다양한 활용을 장려하기 위해 동사의 수동 구문 이외에도 부정사, 동명사의 수동 구문 활용의 요구가 있었다. 1차 쓰기 활동에서의 사용과 수정 후 쓰기 활동에서의 사용 빈도의 변화를 백분율로 환산한 것은 아래 표8과 같다.

표 8
수동 구문 사용의 유형별 빈도 분석 (단위: %)

	be + p.p	to be + p.p	being + p.p
1차 쓰기 활동	75%	20%	5%
수정 후 쓰기	62.5%	25%	12.5%

위의 표 8에서 학습자들은 쓰기 활동을 할 때 주로 동사의 수동 구문을 더 많이 활용하고 있음을 알 수 있다. 명시적 평가 이전의 1차 쓰기 활동에서 두드러진 경향을 확인할 수 있다. 부정사나 동명사의 활용은 아주 드물게 발생했고 특히 동명사의 수동구문 활용은 거의 확인이 불가능했다. 이는 명시적 평가의 과정에서 수동 구문의 다양한 활용을 교육하고 읽기 자료에서 수동 구문의 활용을 확인하게 한 후 글을 수정한 후 오히려 동사의 수동 구문 활용은 감소하고 부정사의 사용은 소폭 상승한 모습을 보였으며 동명사의 활용은 오히려 증가한 것으로 나타났다. 학습자들에게 수동 구문의 활용 교육이 주로 동사에 집중되어 있고 준동사의 영역에 수동 구문이 가능할 수 있다는 것을 학습자들이 간과한 것으로 여겨진다. 또한 쓰기 활동에서 문장의 정교함과 복잡성에 따라 부정사나 동명사의 사용 빈도가 발생했는데 대부분의 학습자들은 한 문장의 구조가 복합적 양상을 보이지 않았고 부정사나 동명사의 수동 구문을 사용했다 하더라도 대부분 동사의 목적어 자리에 선택적으로 사용하는 모습을 보였다. 부정사나 동명사의 이해가 수반되지 않는다면 수동 구문의 다양한 활용은 어렵다는 것을 확인할 수 있다.

Ⅴ. 결론

본 연구는 대학교 1학년 40명의 학생들을 대상으로 영어 쓰기 활동을 통해 담화 통합 쓰기 교육 전략의 효율성을 확인하고 수동구문을 글쓰기에 활용하여 특정 문법 요소의 활용도를 높일 수 있는지 알아보는 것이다.

학습자들은 담화 통합 쓰기 활동을 통해 영어 쓰기 활동을 경험하고 읽기 지문의 이해, 글의 구성 그리고 특정 문법요소인 수동구문의 활용을 통한 전략적 글쓰기를 통해 자신의 글쓰기 향상 정도를 확인할 수 있었다.

쓰기의 영역은 단순히 학습자가 종이 위에 글씨를 나열하는 것만으로 이루어질 수 없고 필자의 생각 만으로도 구성될 수 없다. 이는 학습자들이 외부적 자료와 정보를 통하여 상호 텍스트적 사고를 구성하면서 하나의 글이 탄생하게

되는 것이다. 기존의 정보에 관한 쓰기 학습자 자신만의 의견에 관한 연결 관계를 구축하면서 새로운 의미를 형성하는 것이다. 담화 통합 글쓰기는 다양한 읽기 자료를 통해 정보를 분류, 획득, 통합하며 해당 텍스트에 대한 이해를 넓히고 서로 다른 주제나 의견을 연결하여 전달하고자 하는 내용적 메시지의 전이를 보장한다. 학습자들은 이러한 과정을 통해 사실과 의견을 통합하고 해당 주제에 대한 폭 넓은 지식과 시각을 제공할 수 있으며 쓰기 활동을 통해 생각의 시각화를 도모하여 새로운 관점이나 해결책을 창의적으로 모색하는데 도움을 준다.

담화 통합 쓰기 활동에서 고려해야 하는 부분은 자료의 채굴, 정보의 내재화, 기존의 정보와 자신의 의견에 관한 논증을 하는 것 외에도 글의 구성적 측면에서 응집성과 일관성 그리고 문법적 정확성을 간과할 수는 없다. 평소 특정 문법의 쓰기 활동은 여전히 단순한 반복적 연습에 머물고 있으므로 명시적 설명이 첨가된 맥락적 환경이 주어진 쓰기 활동의 중요성을 인지하는 것이 중요하다.

이를 위해 본 연구는 읽기 활동, 쓰기 활동 그리고 수동구문의 문법 학습 활동을 통해 담화 통합 쓰기 활동의 과정을 밝히고 그 양상을 분석했다. 14주간 이루어진 본 연구는 2주차부터 4주차까지는 글쓰기를 위한 읽기 전략을 5주차부터 7주차까지는 수동구문의 활용을 장려하기 위한 명시적 문법교육 그리고 9주차에서 11주차 사이에는 글쓰기 활동을 진행했다. 12주차에서 14주차에는 연구자의 명시적 오류 수정의 요구에 따라 학습자들의 쓰기 내용에 관한 수정 기간을 가졌다.

담화 통합 쓰기 과제 수행 과정을 위한 읽기 과정의 전략은 Plakans(2009)의 전략을 수정 활용했고 이는 학습자들의 내용적 측면에 관한 높은 성취를 이루는 것을 확인할 수 있었다. 쓰기 활동을 위한 전략은 CALLA (Cognitive Academic Language Approach)를 수정 변경하여 학습자들의 쓰기 활동의 실제적 구성 모형을 제시하였다. 이러한 전략을 통해 정보를 얻고 쓰기 활동 과정을 통해 새로운 지식을 구성하고 영어 쓰기 과정의 정확도를 높이기 위한 문법 지식의 함양으로 담화 통합 글쓰기의 완성도를 높였다. 문법적 정확성은 1차 쓰기 후 명시적 수정 후의 변화 양상을 살펴보았는데 특정한 조건의 수동 구문 사용의 빈도가 높은 것으로 확인되었다.

쓰기의 영역이 외국어를 학습하는 요소 중 가장 노출의 빈도가 낮은 것이 학습자들의 영어 학습의 어려움을 가중시키고 쓰기 활동의 기회가 매우 낮았던 학습자들에게 담화 통합 쓰기 활동의 전략은 그들에게 쓰기의 기회를 주는 유의미한 활동이었으며 읽기 전략을 통해 정보를 수집하고 채택하는 힘을 길러주었고 수동 구문 활용의 단편적 학습이 아닌 포괄적 활용의 인식을 심어 주는 유의미한 효과를 얻을 수 있었다.

그러나 본 연구는 몇 가지 한계점이 있다. 첫 번째, 쓰기 과업의 성취를 점수화 한 것에 있어 상위집단의 학생들이 하위 집단의 학생들 보다 모든 영역에서 담화 통합 글쓰기의 성취를 얻었다고 보기는 어렵다. 그 이유는 내용적, 구성적

그리고 문법적 영역의 세 가지 점수 분포에서 모두 같은 점수 분포를 갖지는 않았기 때문이다. 학습자에 따라 세 가지 영역의 점수가 다른 경우도 있으므로 담화 통합 글쓰기의 전략이 실험 대상자 모두에게 유의미 했다고 말하기는 어렵다. 두 번째, 쓰기 과제물에서 상호 텍스트적 결과물에 대한 지식의 연관성을 찾기 어려웠던 학습자들도 있었는데 이는 문법적 정확성에 집중한 나머지 내용적 지식의 연계성이나 그것의 활성화를 이루지 못했기 때문이다.

앞으로 외국어 학습에서 언어의 4가지 영역이 고루 발달할 수 있도록 학습자들에게 다양한 글쓰기의 기회를 마련해 주고 그들에게 도움이 되는 효율적이고 다양한 쓰기 전략의 논의가 활발히 이루어지기 바란다.

참고문헌

김미영. (2014). *영어 수동구문에 관한 연구*[미출간 석사학위논문]. 조선대학교.

김혜란. (2006). *영어의 수동구문 연구: 현행 고등학교 교과서를 중심으로* [미출간 석사학위논문]. 충남대학교.

박혜숙. (2006). *영어 쓰기 교육의 이해.* 한국문화사.

서수현. (2006). 글쓰기에서의 내용 지식에 대한 개념 규정, *국어교육 121*, 107-128.

이미재. (2000). 영어 글쓰기 문제점과 해결 방안. *수원대학교 논문집, 18*, 13-24.

정덕교. (2010). 영어 문장 형식의 연구 및 적용 - 영문법 5 형식의 재조명. *교양교육연구, 4*(2), 177-204.

Applebee, A. N. (1982). Writing and learning in school settings. In M. Nystra (Ed.), *What writers know* (pp. 365-381). Academic Press.

Bolinger, D. (1977). *Meaning and Form*. Longman.

Choi, Y. H. (2010). Effects of revision training on L2 writing. *English Teaching, 65*(1), 25-56. https://doi.org/10.15858/engtea.65.1.201003.25

Faigley, L., & Skinner, A. (1982). *Writer's processes and writer's knowledge: A review of research* (Tech. Rep. No. 6). University of Texas at Austin.

Givón, T. (1976). Topic, pronoun, and grammatical agreement. In C. N. Li (Ed.), *Subject and topic* (pp. 149–188). Academic Press.

Gurthrie, J. T. (1988). Locating information in documents: Examination of a cognitive model. *Reading Research Quarterly, 23*(2), 178-199.

Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press.

Kress, G. (1989). Texture and meaning. In R. Andrew (Ed.), *Narrative and argument* (pp. 131-156). Open University Press.

Makalela, L. (2004). Differential error types in second-language students' written and spoken texts. *Written Communication, 21*(4), 368-385. https://doi.org/10.1177/0741088304270026

Nelson, N. (2001). Writing to learn: Writing as a learning tool. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), *Studies in writing* (Vol. 7, pp 23-36). Kluwer Academic. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_3

Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research, In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.11-27). Guilford Press.

O' Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly, 21*(2), 227-249. https://doi.org/10.2307/3586733

Plakans, L. (2009). The role of reading strategies in L2 integrated writing tasks. *Journal of English for Academic Purposes, 8*(4), 252-266. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.05.001

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech G., & Svartvik, J. (1972). A grammar of contemporary English. *ELT Journal, 29*(1), 83-88. https://doi.org/10.1093/elt/29.1.83

Ruddell, M. R. (1997). *Teaching content reading and writing.* John Wiley & Sons.

Spivey, N. N. (1984). *Discourse synthesis: Constructing tests in reading and writing.* International Reading Association.

Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning.* Academic Press.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary

이지혜(강사)
청운대학교 교양대학
32244 충청남도 홍성군 홍성읍 대학길 25
Email: yjh2488@naver.com

Received: October 29, 2024
Reviewed: December 4, 2024
Revised version received: December 23, 2024