

# 이공계 글쓰기 교육에서 쓰기 능력의 평가와 수준별 교육의 효과\*

— 카이스트의 사례를 중심으로

조 윤 정\*\*

## [국문초록]

이 논문은 대학 글쓰기 교육에서 작문 능력의 평가와 수준별 학습의 중요성을 환기하기 위해 작성되었다. 대학 글쓰기 교육과 관련하여 수준별 학습의 필요성이 지속적으로 강조되어 왔지만 그것이 도입된 사례는 찾아보기 어렵다. 이 논문은 카이스트의 사례를 바탕으로, 글쓰기 능력 평가의 내용과 수준별 수업의 방식을 제시한다. 글쓰기 능력 평가와 수준별 수업은 학생들의 상황에 맞게 글쓰기 교육의 목표와 방식을 설정하고, 학생들에게 글쓰기 학습에 대한 구체적이고 확실한 동기 부여를 해줄 수 있다.

\* 이 논문을 작성하는 데 필요한 자료를 제공해 주신 카이스트 인문사회과학과의 김태훈, 서시원 선생님께 감사드립니다.

\*\* KAIST 인문사회과학부 초빙교수

주제어: 대학 글쓰기 교육, 글쓰기 능력 평가, 수준별 교육, 일대일 대면 상담, 향상도  
writing education in university, writing assessment, differentiated instruction,  
one to one consultation, effectiveness

글쓰기의 수준별 교육이 도입되고 유지되기 위해서는 그것의 학습적 효과가 전제되어야 한다. 이 논문은 수준별 학습의 효과를 검증하기 위해 수업의 구체적인 내용과 특징을 개괄하고, 글쓰기 강좌의 수강생이 필수적으로 거치는 일대일 대면 상담의 방법과 실효성을 살핀다. 그 과정에서 수강생을 대상으로 실시한 설문의 결과와 학기말 논술 능력 평가 결과를 바탕으로 도출한 향상도를 분석했다. 글쓰기 능력 평가와 수준별 교육 프로그램은 향후 대학 글쓰기 교육의 과제를 검토하고, 발전 방향을 모색하는 데 고려해야 할 사항을 시사한다.

## 1. 대학 글쓰기 교육의 현황과 문제제기

대학 글쓰기 교육이 수준별 학습을 지향해야 한다는 논의에도 불구하고, 그것이 실행되고 있는 학교는 매우 드물다. 많은 수의 학생들을 수준별로 나누는 과정에 인력, 비용, 위험 부담이 따르기 때문이다. 대부분의 대학이 1학년 학생들을 대상으로 한 필수 교양 수업으로 글쓰기 강좌를 운영한다. 이 때문에 대학의 글쓰기 수업은 대학 생활을 시작하면서 리포트를 작성하거나 시험을 치르는 과정에서 필요한 쓰기 능력을 함양하는 기초 과정으로 이해된다. 여기에는 학교에서 학습한 내용을 정리하고 발전시켜 나가는 과정에 글쓰기 수업이 지향하는 사고력, 비판력, 창의력 부분이 작용한다는 전제가 깔려 있다.

그러나 언어 사용 능력은 학년에 근거해서 발달하지 않는다. 대학 3학년 수준의 언어 능력을 갖추고 있는 1학년 학생이 있는가 하면, 1학년 수준의 언어 능력에 머물러 있는 4학년 학생도 많다. 학년이란 대학 입학 시기나 연령에 따라 집단을 나누는 교육 제도적인 구분이지, 언어 능력에 따른 구분은 아니다. 또한, 대학 입시 전형의 다양성과 특수 목적 고등학교 출신 학생의 수를 고려할 때, 현재 대학 글쓰기 수업은 학생의 언어적 성취도나 실제 생활에서 만들어진 학습자의 실질적인 글쓰기 능

력을 감안하지 않은 채 유지되고 있다. 특히, 이공계나 예체능 분야의 학생들은 작문 관련 교육을 거의 받지 못한 채 대학교에 입학하는 사례가 많다. 그러므로 1학년 학생 모두에게 똑같은 글쓰기 교육 과정을 이수하게 하는 것은 재고의 여지가 있다.

미국 대학의 경우, 지식 기반 사회에서 가장 핵심적인 표현 수단인 글쓰기 능력을 중시하여, 학생 개개인의 글쓰기 능력에 맞춰 강의를 듣고 글쓰기와 토론을 집중적으로 훈련할 수 있도록 한다. MIT 대학은 신입생들이 Freshman Evaluation Exam (FEE)을 통해 각자의 수준에 적합한 작문 교육 과정을 지정받게 하고, 이때 실력이 일정 기준에 미달한다고 평가된 학생은 글쓰기 기초 과목을 먼저 이수하도록 한다. 또한, Caltech의 신입생들은 입학하기 전 Writing Assessment for Freshmen & Transfer (WAF)를 제출해야 하는데, 웹에 게시된 읽기 자료에 기초하여 작성된 이 에세이는 개개인의 수준에 맞는 글쓰기 프로그램을 제공하기 위해 활용된다.

한국에서는 연세대와 카이스트가 수준별 글쓰기 수업을 실시한 것으로 알려져 있다. 연세대의 경우 2008년부터 2009년까지 2년간 학기 시작 첫 주에 전체 학생들을 대상으로 ‘진단평가’를 실시하고, 그 결과를 바탕으로 글쓰기 강좌를 ‘핵심반, 일반반, 심화반’으로 구분하여 운영했다. 이때, 학생들에게 수준에 맞는 분반으로 이동하도록 권고하는 방식을 채택했으나 신입생들의 입학 형태가 학부제에서 학과제로 전환된 후에는 수준별 글쓰기 교육은 실시하지 않는다.<sup>1)</sup> 카이스트의 경우 2006년부터 글쓰기 능력 평가에 해당하는 ‘논술 레벨 테스트’를 실시하여 그 결과를 바탕으로 등급을 A, B, C로 나누고 수준별 수업을 진행한다. A등급의 학생은 글쓰기 과목을 면제해 주고, B등급의 학생은 글쓰기 교과(논리적·창의적·비평적·실용적 글쓰기) 중 한 과목을 수강해야 하며, C등급의

1) 김성수(2010), 『연세대학교 ‘글쓰기 교육’의 현황과 방향』, 『대학작문』 1, 대학작문학회, pp. 158-159.

학생은 선수과목을 이수한 후 글쓰기 교과를 수강할 수 있다.<sup>2)</sup>

수준별 글쓰기 교육은 학생의 입장에서 같은 전공의 동료들과 떨어져 수강해야 하는 점, 낮은 수준의 분반으로 이동해야 한다는 것에서 오는 정서적 거부감, 상위 등급의 반에서 야기되는 학점 경쟁 문제 등으로 그 단점이 언급되었다. 그러나 그와 같은 단점에도 불구하고 글쓰기 능력 평가를 통한 수준별 교육은 교수자의 관심 정도, 학생의 수업에 대한 만족도, 상위 학점 비율의 확대면에서 일정한 성과를 얻을 수 있는 교육 방안<sup>3)</sup>이라는 점이 인정된 바 있다. 그러므로 수준별 교육의 장점을 확대하고, 단점을 보완하기 위해서는 시행 과정에서 발생할 수 있는 오류들을 점검하고, 수준별 교육의 효과를 구체적으로 검증하는 과정이 필요하다. 또한, 수준별 수업에서 초급반 학생들의 학습동기와 성취감을 향상시킬 수 있는 프로그램의 개발이 시급하다는 지적<sup>4)</sup>에서 알 수 있듯, 향후 글쓰기 교육에서 활용할 수 있는 수준별 교육 프로그램의 공유가 이루어져야 한다.

여러 대학에서 이공계 학생의 글쓰기 교재를 특화하고 글쓰기의 유형을 차별화하는 전략을 취하고 있다. 그러나 특정 주제에 집중하여 한정된 유형의 글쓰기를 연습하는 것은 학생들의 흥미 유발이나 글쓰기에 필요한 사고와 표현 능력을 키우는 데 어려움을 안고 있다. 이는 이공계의 경우 계열별 글쓰기가 효과적이지 않다는 연구 결과를 통해서 입증된 바 있다.<sup>5)</sup> 최근의 연구에서는 이공계 학생들이 글쓰기 교육의 중요성은 인식하되, 특화된 이공계 글쓰기보다는 글쓰기의 기본을 배울 수 있는 교

2) 시정곤(2014), 「이공계 글쓰기 교육의 과제와 전망 : 카이스트 사례를 중심으로」, 『작문연구』 21, 한국작문학회, p. 63.

3) 김성수(2010), p. 159; 시정곤(2014), p. 65.

4) 박찬규(2013), 「대학 교양영어 수준별 수업의 효율성 제고 방안 연구」, 『언어학연구』 29, 한국중원언어학회, p. 125.

5) 정희모(2012), 「대학 교양 국어 교육 현황」, 『새국어생활』 22권 2호, p. 54; 시정곤(2014), p. 75.

육을 필요로 한다는 점이 언급되었다.<sup>6)</sup> 그렇다면, 문제는 학생들이 요구하는 글쓰기의 기본이라는 것을 어느 지점으로 정하고, 학생들의 수준에 맞는 글쓰기 교육을 시행하느냐일 것이다. 이때 중요하게 부각되는 것이 글쓰기 능력의 평가이다.

글쓰기 능력 평가는 수준별 학습을 위한 사전 검사로, 수준별 학습 방안의 일환이다. 수준별 교육은 학생들의 능력이나 개인차에 따라 학습 목표와 학습 내용 및 방법을 달리하는 것을 일컫는다. 수준별 교육은 크게 세 가지 문제로 요약된다. 첫째는 무엇을 차별화할 것인가의 문제로 교과내용, 과정, 또는 학습 환경의 차별화이다. 둘째는 어떻게 차별화할 것인가의 문제로 학습자의 특성이나 흥미, 개인 경험 등을 반영하는 방식이다. 셋째는 왜 차별화해야 하는가의 문제로 학습의 수월성, 학습 동기 부여와 학습의 효율성이다.<sup>7)</sup> 글쓰기 능력 평가 결과를 바탕으로 글쓰기 수업을 운영할 경우, 수준별 교과 내용과 수업 방식의 차이가 학습자의 변화를 이끄는 주요 변인으로 작용한다. 물론 그에 앞서 수준별 반편성의 준거가 되는 글쓰기 평가의 신뢰도와 타당도 확보가 필요하다.

현재 대학 글쓰기 수업에서 수준별 교육과정을 실시한 이후 프로그램 평가나 효율성 등에 대한 연구는 거의 전무한 실정이다. 이에 본 연구는 학습자의 수준과 환경을 고려한 단계별 글쓰기 프로그램의 필요성에 대한 선행 연구<sup>8)</sup>의 내용을 수렴하되, 실제 수준별 글쓰기 프로그램의 사례

6) 김현정(2015), 「융복합 시대의 이공계생을 위한 글쓰기 교육」, 『대학작문』 14, 대학작문학회, p. 151.

7) Carol Ann Tomlinson (1999), *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, p. 52.

8) 옥현진(2011), 「작문 연구의 국제 동향 분석과 대학작문교육을 위한 시사점」, 『반교어문연구』 31, 반교어문학회; 김성규(2012), 「대학 교양 국어와 국어 정책」, 『새국어생활』 22권 2호, 국립국어연구원; 이상혁(2009), 「대학 글쓰기에서 학습자 수준을 고려한 교육 과정에 대하여」, 『우리어문연구』 33, 우리어문학회.

를 바탕으로, 학생들의 인식도 및 향상도를 분석하여 프로그램의 효과와 보완점을 제시하고자 한다. 이 연구는 다음의 질문에 근거한다.

- ① 대학생의 글쓰기 실력을 평가한 이후, 상위 집단과 하위 집단의 격차를 줄일 수 있는가. 어떤 방법이 동원될 수 있는가.
- ② 수준별 교육은 학생들의 글쓰기 능력 향상에 영향을 미치는가. 향상도는 어느 정도인가.
- ③ 수준별 수업 전, 후 점수 변화가 상위 집단과 하위 집단에서 어떻게 다르게 나타나는가.

본 연구자는 카이스트에서 시행하고 있는 글쓰기 능력 평가 및 수준별 학습이 학생들의 글쓰기 능력에 미친 영향을 살피기 위해 2013년 2학기부터 2015년까지 학생들의 향상도를 정리, 분석하였다. 또한, 수준별 교육과정의 필수 사항으로 진행되는 일대일 상담의 분반별 격차를 해소하기 위한 공통 매뉴얼을 마련하고, 상담의 효율성을 점검하기 위한 설문 조사를 실시하였다. 이와 같은 연구 결과를 통해 수준별 수업에서 보완해야 할 점과 향후 대학 글쓰기 교육의 발전 방향을 모색하는 과정에서 고려할 점을 알아보겠다.

## 2. 이공계 대학생 대상 글쓰기 능력 평가의 내용과 필요성

글쓰기 능력 평가에서 평가 목표를 정확히 인식하는 것은 유용하고 타당한 정보를 수집하는 기반이 된다. 성취도 확인을 목적으로 하는 시험은 주로 학기 중간이나 학기 말에 이루어진다. 대학에서는 평가 실시와 결과 처리에 많은 시간과 인력을 투자하면서도, 교육과정이나 교수-학습 방법의 효율성을 판단할 만한 의미 있는 정보를 끌어내지 못하고 있다.

이는 평가의 목적이 학생들의 글쓰기 능력 신장이라는 본질적인 측면보다는 성적 처리에 초점이 맞추어져 있기 때문이다. 그러나 평가는 학생들의 글쓰기 능력과 성장의 정도를 가장 직접적으로 관찰하고 그 정보를 즉각적으로 교수 학습 과정에 반영할 수 있는 교사에게도 영향을 미칠 수 있어야 한다.<sup>9)</sup> 평가의 핵심 목적은 교육의 질을 개선하는 것이기 때문이다.

이공계열의 학생들은 기본적으로 이과식 교육 프로그램에 따라 입시를 준비했고, 대학 입시 전형에서 논술 시험을 치르지 않는 경우가 많아 국어 문법에 대한 학습이나 실질적인 작문 교육을 받은 경험이 거의 없다. 이 학생들은 자신이 쓴 글에 대해 피드백을 받거나 자신의 국어 능력을 점검 받을 수 있는 기회가 적었기 때문에 맞춤법이나 띄어쓰기, 문장 쓰기, 글의 구성 방식 등에 대해 사고하고 연습하는 시간이 필요하다. 학생들이 작성한 글쓰기 능력 평가 답안지를 보면, 어문 규정을 고려하지 않고 문장을 구사하거나, 단락 구성 없이 글을 전개하는 경우가 자주 나타난다. 자신의 주장에 대해 논거를 마련하고 그것을 배치하는 방법을 모르는 경우도 마찬가지다. 이는 작문 교육의 필요성에 대한 동기 부여가 제대로 이루어지지 않고, 글 읽기 및 쓰기가 연습되지 않았을 때 나타나는 현상이다.

카이스트에 입학한 학생들의 약 70%는 과학고나 영재고 같은 특목고 출신이다.<sup>10)</sup> 또한, 해외에서 고등학교를 졸업하고 입학한 학생도 전체

9) 학생들의 효과적인 글쓰기 수행에서 사전 시험(pre-exam)의 영향성에 대해서는 다음의 연구를 참고할 수 있다.

Paula Saunders & Charles T. Scialfa (2003), "The Effects of Pre-exam Instruction on Students' Performance on an Effective Writing Exam", *Written Communication*, Sage Journals, p. 201.

10) 카이스트 학사과정 내국인 기준 입학생 현황(최근 3년)

고교 구분		2013	2014	2015	전체
특수목적고등학교*	인원	532	561	692	1,785
	비율	70.9%	68.7%	71.0%	70.2%

\* 특수목적고등학교 : 영재고, 과학고, 국제고, 외국어고, 예술고, 체육고, 마이스터고 포함

학생의 약 7%를 차지한다. 한국의 교육 제도나 입시 문화가 가진 특성뿐 아니라, 독서량이나 글쓰기에 대한 관심 정도에 따라 학생들 사이에서 쓰기 능력의 차이는 나타나기 마련이다. 그러므로 학생들의 특성을 고려하여 글쓰기 수준에 적합한 수업을 진행하고 교육의 효과를 높이기 위한 방안이 필요하다. 카이스트에서는 학생들의 특성을 고려하여 ‘논술 레벨 테스트’<sup>11)</sup>라는 글쓰기 능력 평가를 실시하고, 이 평가 결과에 따라 학생들이 글쓰기 과목을 이수하거나 생략할 수 있게 한다.

[표 1] 카이스트 글쓰기 강좌 현황

	과목 영역	수강 대상	학점	분반 수(인원)
글쓰기	글쓰기의 기초	논술 레벨 테스트 C등급	1학점	3반(15명)
	논리적 글쓰기	논술 레벨 테스트 B등급/ 글쓰기의 기초 이수자	3학점	14반(25명)
	창의적 글쓰기			1반(25명)
	비평적 글쓰기			1반(25명)
	실용적 글쓰기			1반(25명)

글쓰기 능력 평가와 수준별 교육은 A, B, C 3등급 체제로 운영된다. 이 시험에서 A등급을 받은 상위 5~7% 이내의 학생은 글쓰기 수업을 면제받는다. 가장 많은 수(약 75%)를 차지하는 B등급의 학생은 세 가지 글쓰기 수업 가운데 한 과목을 선택하여 3학점을 필수로 이수해야 한다. 하위 20~25%에 해당하는 C등급의 학생은 1학점짜리 선수과목인 ‘글쓰기의 기초’를 수강하고, 그 수업에서 B학점 이상을 받은 이후에 3학점짜

카이스트 학사과정 내국인 기준 국외 고등학교 출신 입학생 현황(최근 3년)

고교 구분		2013	2014	2015	전체
국외 고등학교 졸업자	인원	62	66	55	183
	비율	8.3%	8.1%	5.6%	7.3%

11) 매 학기 약 300명~400명의 학생들이 이 평가에 응시한다.



리 글쓰기 수업을 신청할 수 있다.

현재(2016년 기준) 카이스트의 논술 레벨 테스트 문제는 객관식 50문항, 주관식 2000자 논술 쓰기로 구성되어 있다. 시험은 총 3시간에 걸쳐 치러진다. 객관식 문제는 제시문을 바탕으로 분석 능력과 이해력, 추론 능력을 평가하는 문제와 함께 한글 맞춤법과 표준어, 외래어 표기법, 로마자 표기법, 문장 쓰기 능력을 평가하는 문항이 출제된다. 주관식 문제는 주어진 주제에 대해 제한된 시간에 정해진 형식의 글을 쓰는 ‘직접쓰기’ 방식이다. 특정 주제에 대한 상반된 견해를 보이는 제시문들을 읽고 그에 대한 자신의 생각을 피력하는 문제, 하나의 제시문을 읽고 그 글에 담긴 중심 명제에 대한 찬성과 반대 의견을 서술하는 문제가 주를 이룬다. 학생들이 주관식 문제의 답안으로 작성하는 글은 논증문의 형태를 띤다.

대학에서는 글쓰기 수업의 목표를 대개 ‘학술적 글쓰기 능력’의 향상에 둔다. 학생들에게 선행 연구 성과에 대한 논리적 비판력과 문제의식을 제시할 수 있는 사고력이 중요하므로, 대학 글쓰기에서는 논증적 글쓰기가 대표적인 유형으로 인식된다.<sup>12)</sup> 학술적 글쓰기 평가의 핵심 장르로 논증문과 보고서가 언급되는 이유 역시 이와 같은 맥락에서 이해될 수 있다.<sup>13)</sup> 카이스트에서 진행되는 대표적인 글쓰기 수업 역시 ‘논리적 글쓰기’이다. 이 수업을 이수하기 전에 학생들은 글쓰기 능력 평가를 통해 학술적인 글쓰기에 필요한 구성력과 텍스트에 대한 이해력, 발전적인 문제의식을 제시할 수 있는 사고력 등 글쓰기에 필요한 자질을 점검받는다.

정답이 있는 객관식 문제에 비해 주관식 문제를 채점하는 데에는 평가

12) 주민재 외(2014), 「대학 글쓰기 교수자들의 쓰기 평가 경향 및 평가 인식에 관한 탐색적 연구」, 『국어교육』 147, 국어교육학회, p. 352.

13) 석주연은 학술적 글쓰기의 성격을 ‘각 전공 학문 분야에 대한 본격적인 의미의 글을 쓰는’ 일로 규정하고, 학술적 글쓰기의 핵심 장르로 논증문과 보고서를 든 바 있다.

석주연(2005), 「학술적 글쓰기의 평가에 대한 일고찰-대학 신입생의 논증문과 조사보고서를 중심으로」, 『어문연구』 33권 1호, 한국어문교육연구회, pp. 494-495.

의 신뢰도와 타당도<sup>14)</sup>가 매우 중요하다. 또한, 한 번의 시험을 통해 글쓰기 능력을 수치로 환산하는 문제도 고려해야 한다. 카이스트에서는 논술 레벨 테스트 재응시 제도를 실시했으나, 재응시 인원이 적고 등급의 변동률이 높지 않아 폐지한 상태이다. 그러나 정확한 평가를 위해서는 여러 차례 시험을 반복하여 평가 표본을 확장하고, 측정치의 일관성을 따져보는 것이 필요하다.<sup>15)</sup> 이와 같은 사항은 향후 수준별 글쓰기 교육을 실시하려는 대학에서 고려해야 할 부분이기도 하다.

이 연구에서 제시하는 글쓰기 능력의 평가 기준이나 향상도의 세부 항목은 카이스트의 논술 레벨 테스트 평가 지침표에 의거한다. 평가 기준은 크게 문제 요구 사항, 내용, 구성, 표기 및 표현으로 범주가 나뉘어 있다. 문제 요구 사항은 제목과 분량으로, 내용은 주장 제시, 논리적 근거, 자료 찬반, 통일성으로, 구성은 개요의 체계성, 단락 구분, 단락 구성, 단락 요건으로, 표기 및 표현은 어휘 선택, 어문 규범, 문장으로 세분화되어 있다. 또한, 평가 지침표에는 문제의 유형에 따라 각 평가 항목의 배점 기준을 명시한다.

---

14) 쓰기 평가와 관련하여 신뢰도와 타당도를 확보할 수 있는 평가 요소를 선정하는 방법은 S. L. Deno (1987)와 M. R. Raymond (1990)를 비롯한 학자들에 의해 언급되어 왔다. 김병길과 정희모는 검증된 표준화 방법이 존재하지 않기 때문에 대부분 교수자의 주관적 판단에 의존하는 국내 대학의 환경에서 무엇보다 평가의 신뢰도와 타당도가 중요하다는 논의를 보여준 바 있다.

Gary A. Troia 편(2012), 박영민 역, 『쓰기 지도 및 쓰기 평가의 방법』, 시그마프레스, p. 460 재인용; 김병길(2009), 「대학 글쓰기 평가방법과 실태 연구」, 『작문연구』 8, 한국작문학회, p. 142; 정희모, 「대학 글쓰기 평가의 신뢰도와 타당도 향상을 위한 한 방안」, 『작문연구』 9집, 한국작문학회, 2009. p. 278.

15) 정희모(2009), p. 288.

[표 2] 논술 레벨 테스트 주관식 채점 기준(2016년 현재 기준)

문제요구사항 (5)		내용 (35)			구성 (35)				표기 및 표현 (25)			총점 (100)
제목	분량	주장 명료성	논거 타당성	반박 /대안 적절성	개요 체계	단락 구분	단락 구성	단락 요건	어휘	어문 규범	문장	총점
0/2/4/5	0/-2/ -4/-6	1/3/5	1/5/ 10/15	1/5/ 10/15	1/5/ 10/15	1/3/5	1/3/5	0/2/ 6/10	1/3/5	1/4/6/ 8/10	1~10	

주관식은 위에 제시된 표처럼 12가지의 세부 요소를 평가하는 분석적 평가의 방식으로 이루어지되, 평가자들이 교차 평가를 실시하는 과정에서 총체적 평가 방식을 차용한다. 객관식과 주관식 평가의 혼합을 고수한 이유는 평가의 정확성을 확보하기 위함이다. 또한, 표본의 신뢰도를 높이기 위해 사용하는 객관식 평가의 방법이 글쓰기라는 복합적인 행위의 본질을 저해할 수 있기 때문이다. 객관식과 주관식 평가를 병행함으로써 평가자의 주관에 의해 좌우되는 경향을 줄이고 선다형의 간접적 글쓰기 시험이 가진 폐단을 줄일 수 있다.

논술 레벨 테스트 실시 이후, C등급을 받은 학생에게는 크게 두 가지 특징이 나타난다. 첫 번째는 글쓰기 능력에 대한 자신감이 결여되어 쓰기에 대한 ‘지연(遲延)’을 보인다는 점이다. 두 번째는, 상대적으로 낮은 수준의 글쓰기를 하는 것에 반해 자기 글에 대한 ‘과대평가’를 보이는 현상이다. 본 연구자는 C등급을 받은 학생들을 대상으로 실시한 일대일 대면 상담에서 상담 글에 대한 자기 진단을 실시했다. 그 결과 약 80%의 학생들이 내용, 구성, 표현 영역의 10개 항목에 ‘우수’, ‘보통’, ‘미흡’ 가운데 보통 이상의 등급을 부여하는 양상을 보였다. 그리고 나머지 학생들은 자기 진단 표에 명시된 대부분의 항목에 ‘미흡’ 등급을 부여했다.

위에서 사용한 자신감이라는 일상적인 용어는 개인의 능력에 대한 신념으로 정의되는 자기효능감(self-efficacy)으로 바꿔 쓸 수 있다.<sup>16)</sup> 지연 현상은 수업 중 글쓰기의 시작을 미룬다거나 과제를 정해진 시간 내에

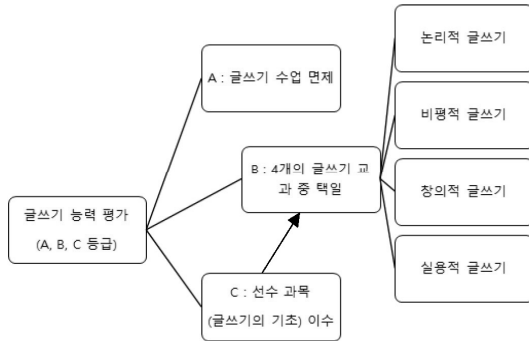
완성하지 못하는 데에서도 나타나지만, 글쓰기 수업 자체를 선택하는 시기에서도 확인할 수 있다. 자신이 예상했던 예상하지 못했던 글쓰기 평가에서 좋은 성과를 얻지 못한 학생에게 쓰기는 그 자체만으로도 미루거나 회피하고 싶은 과업으로 인식된다. 자기효능감 이론에 따르면, 높은 수준의 자기효능감은 과제 선택, 과제 참여, 노력, 수행 등을 촉진한다. 그리고 낮은 자기효능감은 수행에 대한 결심을 약화시키거나 방해하는 작용을 한다.<sup>17)</sup> 또한, 자기효능감에 대한 과대평가는 학생들이 자신에게 부과된 과제를 올바로 이해하지 못했거나, 글쓰기에 대한 지나친 낙관을 보이는 것과 관련된다.

그러므로 쓰기에서 수준별 학습의 성공을 보다 확실한 것으로 만들기 위해서는 쓰기 능력과 자기 신념의 발달 모두에 초점을 맞추어야 한다. 특히, 이공계 학생들은 자신이 글쓰기와 무관한 생활을 하고 있다고 생각하거나 글쓰기를 거의 해본 적이 없다고 생각하는 경우가 많다. 이 때문에 이공계 학생들을 대상으로 한 글쓰기 수업에서는 동기 부여가 매우 중요하다. 글쓰기 능력 평가는 학생들의 수준을 점검하는 방법이면서 학생 자신이 글쓰기 학습의 필요성을 인지하는 계기로 작용한다. 사전 평가는 학생들에게 제공할 수 있는 적합한 교육의 수준이나 내용을 가늠하고, 수강생의 학습욕을 자극하는 방향에서 활용될 필요가 있다.

16) Alvert Bandura (1999), 김의철 역, 『자기효능감과 인간 행동』, 교육과학사.

17) Pajares, Frank (1996), "Self-efficacy beliefs in academic setting", *Review of Educational Research* vol. 66(4), American Educational Research Association, pp. 543-578 (Robert M. Klassen & Christine Welton, 『학습장에 학생들의 쓰기 수행에 나타나는 자기효능감과 지연』, 김영민 역, 『쓰기 지도 및 쓰기 평가의 방법』(Gary A. Troia 편), 시그마프레스, 2012, p. 56에서 재인용).

### 3. 수준별 글쓰기 수업의 운영 방식



[그림 1] 카이스트 수준별 글쓰기 교육의 절차

카이스트의 수준별 글쓰기 교육은 크게 C등급 학생이 듣는 ‘글쓰기의 기초’ 수업과 B등급 학생이 듣는 ‘논리적 글쓰기’ 수업으로 나뉘며 그 특성을 살필 수 있다.<sup>18)</sup> 두 등급의 수업 모두 이공계 학생들이 대학 입학 전에 많이 학습하지 못했던 어문 규범과 문장 쓰기, 글쓰기의 과정을 기본 내용으로 삼는다. 다만 ‘글쓰기의 기초’ 강좌가 1학점 강의로 수업 시간이 짧고 단락 구성하기와 개요 짜기에서 한 학기가 마무리된다면, ‘논리적 글쓰기’ 강좌는 3학점 강의로 다양한 글쓰기의 전개 방식을 구사하여 한 편의 글을 완성하는 데까지 나아간다. 학생들은 감상문, 요약문, 칼럼, 논증문 등의 글을 작성한다.

두 과목은 각 과목 수업 계획서에 포함된 ‘일대일 대면 상담’을 필수 사항으로 두고 있다. 이런 점에서 글쓰기 센터<sup>19)</sup> 교수와의 대면 상담 시

18) B등급 학생이 들 수 있는 글쓰기 교과에는 논리적 글쓰기, 비평적 글쓰기, 창의적 글쓰기, 실용적 글쓰기가 있다. 비평적, 창의적, 실용적 글쓰기 수업은 매 학기 번갈아 한 강좌씩 개설되고 논리적 글쓰기 수업만 매 학기 12~16강좌가 개설된다. 이 글에서는 등급별 수업의 내용을 살피되, B등급 학생의 교육 과정은 논리적 글쓰기 교과를 중심으로 살핀다.

간은 이 과목들을 특징짓는 중요한 교육 내용 가운데 하나다. 일대일 대면 상담에서 상담자는 학습자에게 실습 과제에 대한 평가 점수를 부여하지 않는다. 정량적 척도에 따른 평가 대신 첨삭<sup>20)</sup>으로 글에 대한 서술적 정보를 제공하고, 참여 점수를 부여한다. 상담용 글에 대한 개별 평가 점수를 부여하지 않더라도 개별 면담 지도의 질적 수준과 분반별 균질성을 확보하기 위한 방안은 필요하다. 현재 카이스트에서는 ‘글쓰기 자기 진단표’를 토대로 학생들이 일반적으로 범하는 실수를 점검하고, 면담 시간 및 지도의 내용을 균질적으로 조절하는 방식을 취한다. C등급을 받은 학생들의 상담에서는 여기에 ‘글쓰기 습관 및 과정 질문지’ 작성을 추가한다.

여기에는 각 분반 학생들을 담당 교수자가 직접 상담할 경우의 수를 고려하여 교수자의 부담을 줄이기 위한 현실적 대안이 필요하다. 기존 연구에서 첨삭과 상담을 분업화(글쓰기 멘토의 첨삭과 담당 교수의 대면 상담)한 사례,<sup>21)</sup> 분석적 평가를 위한 준거들을 마련하여 개별 면담 지도 매뉴얼을 공통적으로 마련하는 방안이 제출된 바 있다.<sup>22)</sup> 이 논문에서

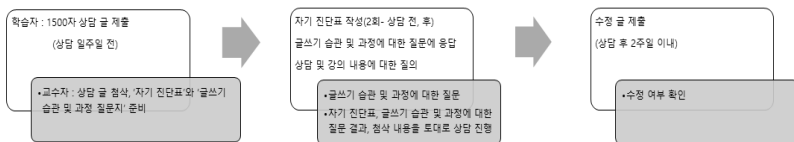
- 
- 19) 카이스트 글쓰기 센터는 학부생 글쓰기 강좌와 연계된 형태로 운영된다. 센터 담당 교수는 글쓰기 강좌에서 이루어지는 학부생 글쓰기 교육과 관련하여 대면 상담을 실시하며, 글쓰기 능력 평가 문제 출제 및 채점, 논리적 글쓰기 과목 중간고사 문제 출제 등을 담당한다. 또한, 글쓰기 강좌를 통해 완벽하게 수행되기 어려운 글쓰기 교육은 글쓰기 집중 상담, 자기소개서 상담, 온라인 첨삭과 같이 글쓰기 센터의 특화된 업무를 통해 학생들에게 제공된다.
- 20) 첨삭의 범위는 어휘와 문장의 오류부터 지시문에 대한 이해력, 글 전체 구성, 논리적 전개, 수정 및 보완의 방향 등을 포함한다. 첨삭의 내용과 범위는 글쓰기 교과와 연계하며, 상담 후 수정 글 제출을 감안하여 개선 가능한 요소들 위주로 진단과 처방이 포함된 문장 형식을 구사한다.
- 21) 심보경·심희정(2012), 「대학생 글쓰기 오류 유형과 글쓰기 멘토 대면 첨삭지도 만족도 연구」, 『언어학연구』 22, 한국중원언어학회, pp. 107-113; 김양선(2012), 「대학 글쓰기에서 첨삭·상담·고쳐쓰기 연계 교육의 효과 연구-한림대학교 글쓰기 멘토링 사업의 사례를 중심으로」, 『교양교육연구』 6권 4호, 한국교양교육학회, pp. 377-406.
- 22) 박상태(2012), 「<학술적 글쓰기> 개별 면담 지도 공통 매뉴얼에 관한 연구」, 『반교어문연구』 33, 반교어문학회, p. 173.

제시하는 강의 및 상담의 운영 방식은 선행 연구에서 언급한 방식을 차용하되, 수준별 수업에 맞게 보완한 형태이다. 향후 대학 글쓰기 교육에서 수준별 수업이 진행될 때, 학습자 중심의 피드백을 활성화할 수 있는 방안으로 활용 가능하다.

### 3.1. ‘글쓰기의 기초’ 수업의 내용과 특성

‘글쓰기의 기초’ 수업은 선수과목이기 때문에 기초적인 글쓰기 능력을 갖추는 데 필요한 어문규범, 문장 쓰기, 단락 쓰기를 한 학기 내내 집중적으로 연습하도록 구성되어 있다. 또한, 이 수업은 한 반에 정원을 15명으로 하여, 개별화 접근법에 따라 수업 및 상담을 진행한다. 이 수업에서 A, B등급 이하의 점수를 받은 학생들은 F학점으로 처리되어 재이수 과정을 거쳐야 한다. 이 강좌는 중간고사가 따로 없으며, 어문규범과 문장 쓰기 수업을 진행하고 각 단원이 끝나면 바로 퀴즈를 보는 형식으로 학생들의 학습 능력을 평가한다. 단락 구성하기 강의를 진행할 경우에는 매 시간 브레인스토밍, 개요 짜기, 단락 고쳐 쓰기 등 학생들이 수업 시간에 연습한 내용에 대해 교수자가 매번 침삭과 토론을 통해 피드백을 한다.

이 수업을 수강하는 학생은 교수자와 1시간의 대면 상담을 필수적으로 거쳐야 한다. 과거 일대일 대면 상담은 침삭 내용을 상세하게 전달하는 형식으로만 진행되었다. 본 연구자는 2015년 2학기부터 이전의 상담 과정을 다음과 같은 형태로 조정했다.



[그림 2] ‘글쓰기의 기초’ 일대일 대면 상담 진행 과정

대면 상담에 앞서 일주일 전에 학생이 1500자 내외의 상담 글을 제출하면, 교수자는 상담 글에 대한 첨삭, 평소 퀴즈 결과 등을 점검하여 학생과의 상담을 준비한다. 상담 글의 주제는 교수자가 임의로 정하지 않고 학기 초에 학생들과 대주제를 정한 후, ‘글쓰기의 과정’이라는 단원을 배우는 시간에 주제 좁히기를 연습하며 각자에게 맞는 소주제를 선택하는 방식을 취한다. 상담이 진행된 후 학생들은 2주의 여유를 두고, 글을 수정하여 최종본을 제출한다.

일대일 상담에서 학생은 본인이 작성한 글에 대한 ‘자기 진단표’를 작성하고, 교수자는 학생의 글쓰기 과정과 방법을 점검할 수 있는 ‘글쓰기 습관 및 과정 질문지’를 바탕으로 점검 시간을 갖는다. 보통 상담용 글이 논증문이기 때문에 교수자는 자기 진단표를 미리 논증문 평가의 기본 사항들에 맞춰 정리해 두고, 학생 스스로 자기 글을 평가하는 시간을 갖게 해야 한다. 자기 진단표 작성은 글을 평가할 때 고려해야 할 구체적인 평가요소들을 제시하여 수정에 대한 막막함을 줄이고, 좀 더 분석적으로 자기 평가가 이루어지도록 유도한다. 쓰기에서 자기 평가는 글을 쓰는 동안 일어난 일련의 사고 과정과 인지 행위를 스스로 점검해 보는 것이다. 이 과정을 통해 학생은 내적 활동의 수준을 외현화하고, 자신의 글에 대한 인식 능력을 높일 수 있다.<sup>23)</sup>

자기 진단이 완료되면 교수자는 글쓰기의 습관 및 태도, 글쓰기의 과정에 대한 질문지를 바탕으로 평소 학생이 글을 쓰는 방법을 점검하고 조언할 부분을 생각한다. 질문지는 학생이 평소 자신의 글에 대해 갖고 있는 인식을 보여줄 뿐만 아니라, 한 편의 글로 파악할 수 없는 학생의 글쓰기 방식을 점검하는 데 도움을 준다. 글에 대한 세부적인 논평이 끝나면, 교수자는 학생에게 자기 진단을 다시 한 번 요청한다. 두 번의 자기 진단 과정에서 모든 학생은 항목별로 이동을 보인다. 이때, 교수자는 두 번의 진단 내역

23) 정미경(2014), 『쓰기 교육 방법론』, 역락, pp. 49-52.



을 대조하여 학생이 글쓰기에 대해 느끼는 자기 효능감이나 불만족 정도를 파악한다. 그리고 학생은 두 번의 진단 결과에서 나타난 변화를 바탕으로 글을 쓸 때 장점으로 살릴 부분, 연습을 통해 보완해야 할 부분을 인지한다.

수정하기는 학생들에게 더 좋은 글에 대해 생각하게 한다는 점에서 매우 중요한 의미를 갖는다. 쓰기 능력에서 미숙한 필자와 능숙한 필자의 차이는 수정하기 능력에서도 나타난다. 대학생 필자의 논증 텍스트 수정 양상에 대한 연구에서 언급된 것처럼, 쓰기 능력에서 미숙한 필자와 능숙한 필자는 수사적 입장(rhetorical stance) 및 목표 텍스트(target text)의 측면에서 차이를 보인다.<sup>24)</sup> 실제로 글쓰기 능력 평가에서 C등급을 부여받은 학생들은 처음에 자신의 글을 비판적으로 바라보는 안목이나 수정하기에 대한 지식을 가지고 있지 못하다. 본 연구자가 글쓰기의 기초 수강생과의 일대일 대면 상담에서 실시한 ‘글쓰기 습관 및 과정 질문지’ 작성에서 ‘퇴교’에 대한 질문에 약 96%의 학생들이 간단한 띄어쓰기나 맞춤법 교정이라고 답했다. 이와 같은 양상은 수준별 글쓰기 능력이 낮은 수준의 학습자에게 수정과 관련하여 보다 확장된 안목을 가질 수 있도록 교육해야 함을 암시한다. 교수자는 상담을 통해 주제를 새롭게 생성하거나 독자의 이해를 돕기 위해 글의 조직 및 전개 방식을 바꾸는 방식을 구체적으로 설명해야 한다. 또한, 효과적인 표현 방식을 구사할 것을 강조하면서 실제 학생 글을 예시로 삼아 연습하는 시간을 가져야 한다. 그런 점에서 일대일 대면 상담은 학기 말이 아니라, 학기 초중반 단계에서 실시하는 것이 좋다.

C등급 학생들은 학기 말에 종합평가를 치른다. 종합평가는 선수과목을 이수한 학생들의 한 학기 성취도를 가늠하기 위한 수단이다. 평가는

24) 이윤빈(2015), 「대학생 필자의 논증 텍스트 수정 양상 연구」, 『국어교육』 148, 국어교육학회, p. 319. 이 논문에서 언급한 ‘수사적 입장’은 텍스트를 작성하고 수정하는 필자가 상정하는 자신의 역할이며, ‘목표 텍스트’는 수정 작업을 하는 필자가 기대하는 텍스트의 이상적인 상태로서 지속적으로 수정의 인지 과정에 영향을 미치는 이미지를 뜻한다. 두 가지 용어는 Booth (1963)와 정희모(2008)의 연구에서 처음 사용된 것으로, 이윤빈의 논문에서 재인용한 것임을 밝혀 둔다.

1500자 내외의 글을 완성하는 방식으로 이루어진다. 본 연구자는 이 강좌가 선수과목임을 감안해 학생들에게 제시문과 함께 모범이 될 수 있는 ‘개요’를 제공했다. 이는 2시간 동안 한 편의 글을 완성하는 단계에서 학생들이 느낄 수 있는 부담을 줄이기 위한 조치였다. 학기 초에 이와 같은 사실을 미리 공지하자 선수과목 중도 이탈자가 급격히 감소하는 효과가 나타났다. 이때, 학생의 자율성을 고려하여 개요를 전체적으로 다시 짜거나 일부분을 수정하는 것도 허용한다. 학생들은 자신의 생각에 따라 개요를 수정하고, 모범 개요를 바탕으로 글을 쓰더라도 배경 지식에 따라 매우 다른 글을 작성하는 모습을 보인다. 학생들이 종합평가 때 작성하여 제출한 글은 논술 레벨 테스트의 평가 기준에 입각하여 채점한다. 이는 수업을 담당하는 교수자의 주관에 의해 평가가 좌우되는 경향을 줄일 수 있다. 또한, 이 평가 결과는 논술 레벨 테스트 결과에 비해 학생들의 글쓰기 실력이 어느 정도 상승했는지 파악하는 데 활용될 수 있다.

### 3.2. ‘논리적 글쓰기’ 수업의 내용과 특성

글쓰기 능력 평가에서 B등급을 받은 학생이 듣는 ‘논리적 글쓰기’ 수업은 중간고사 이전에는 어문규범, 문장 쓰기, 단락의 개념을, 중간고사 이후에는 한 편의 글이 완성되는 단계에서 필요한 글쓰기의 전개 방식, 개요의 종류, 인용법 등을 학습할 수 있도록 구성되어 있다. 중간고사 이전에는 진단 글쓰기, 어문규범과 문장 쓰기, 단락 구성하기까지 수업을 진행한다. 학생 전체가 공통의 중간고사를 치른 후에, 교수자는 논증문, 칼럼, 감상문, 과학 글쓰기와 같은 다양한 형태의 글쓰기, 고쳐 쓰기, 인용법에 대한 수업을 학기 말까지 진행한다. 기말고사는 따로 없으며, 수업 시간에 쓴 글을 토대로 최종 평가를 한다.

과거에 카이스트의 글쓰기 수업은 ‘모범적인 글을 완성하는 데 필요한 객관적인 지식을 가르치고 완성된 글에서 발견되는 오류를 교정해주는

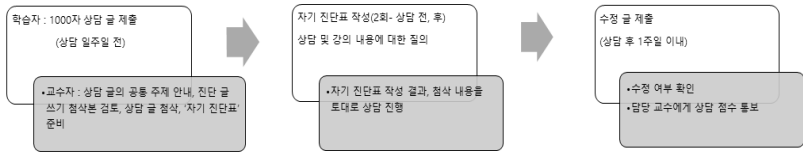
결과 중심의 방법론을 지향한다’는 문제점을 지적받은 바 있다.<sup>25)</sup> 교재에 입각해 봤을 때 제기될 수 있는 이와 같은 문제를 해소하기 위해서 카이스트에서는 교수자의 피드백을 활성화하고 토론 수업을 진행할 수 있도록 한 반의 인원을 20~25명으로 한정했다. 또한, 논리적 글쓰기 수업을 듣는 학생 전원이 일대일 대면 상담을 받을 수 있도록 상담 프로그램을 실시한다. 토론이나 과정 중심의 글쓰기 교육은 다른 대학에서도 차용하는 방식이다. 그러나 ‘논리적 글쓰기’ 수업을 듣는 학생이 필수적으로 참여해야 하는 ‘일대일 상담 프로그램’은 대학 글쓰기 수업에서 시간과 공간의 문제로 생각되는 경우가 많다. 진행하더라도 상담 시간 10분을 넘기기 어려운 것이 사실이다. 카이스트에서는 이와 같은 문제를 감안하여 글쓰기 센터 교수가 논리적 글쓰기 수업을 듣는 학생 전체를 대상으로 대면 상담을 진행한다.<sup>26)</sup>

강좌 담당 교수와 대면 상담의 상담자가 다를 경우, 첨삭이나 교육 내용에 차이가 발생할 수 있다. 실제 본 연구자가 일대일 상담에 대해 실시한 설문에서 이 같은 견해가 제출된 바 있다. 이 문제를 해소하기 위해서는 첨삭과 상담 수위의 조절 과정이 필요하다. 그러나 현실적으로 학생들을 상담할 때마다 각 강좌의 담당 교수자와 상담자가 의견을 조율하기는 어렵다. 이럴 경우, 첫 시간에 학생들이 수행한 진단 글쓰기에 대한 담당 교수자의 첨삭본을 일대일 상담자에게 전달하는 방식을 생각할 수 있다. 첨삭된 진단 글은 상담자가 학생의 글쓰기 실력을 점검하는 동시에

25) 김민정(2007), 『이공계생을 위한 ‘글쓰기’ 교육의 방법론과 운영에 대한 연구』, 『한국문학이론과 비평』 34, 한국문학이론과 비평학회, pp. 228-229.

26) 대면 상담은 2015년 가을 학기까지 가산점 체제로 운영이 되다가, 2016년 1학기부터 수업의 필수 사항(5점)으로 변경되었다. 논리적 글쓰기 담당 교수자는 학기 초에 센터에서 제공하는 논술 상담 프로그램에 대한 공지문을 강의계획서와 함께 배부한다. 학생들은 학기 초에 글쓰기 센터 홈페이지를 통해 자신이 원하는 시간에 상담 신청을 하고, 상담일 일주일 전에 상담용 글을 게시판에 제출한다. 상담을 받고 난 학생은 일주일 내에 수정 글을 제출한다. 글쓰기 센터 교수는 학생들의 수정 여부를 확인하여 각 강좌의 담당 교수에게 학생의 상담 점수를 전달한다.

상담 교수자의 첨삭 형태와 범위를 살피는 방법으로 사용될 수 있다. 또한, 상담자는 강좌 담당 교수자가 실시한 첨삭 내용을 참조하여 첨삭의 형태와 범위, 교수자가 강조하는 부분을 상담 글 첨삭에 반영할 수 있다.

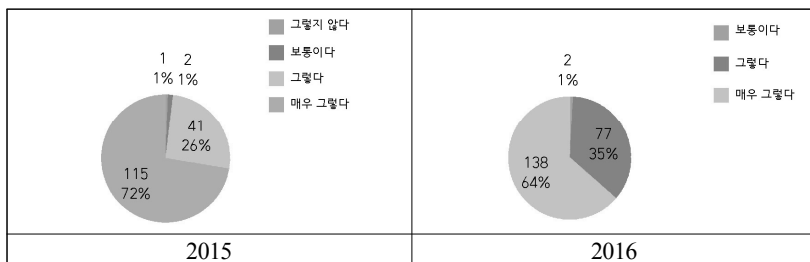


[그림 3] '논리적 글쓰기' 일대일 대면 상담 진행 과정

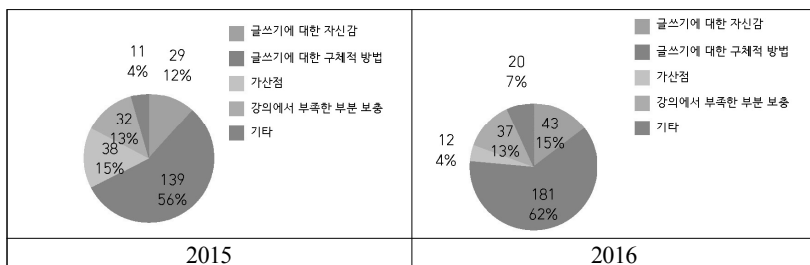
논리적 글쓰기 상담 프로그램은 1000자 글을 바탕으로 30분 동안 진행된다. 상담용 글을 비교적 짧은 분량으로 작성하게 하는 데에는 다음과 같은 이유가 있다. 첫째, 대면 상담에 참여하는 학생들의 부담을 줄이기 위함이다. 둘째, 학생들이 짧은 분량의 글을 쓰며 자신이 말하고자 하는 내용에서 가장 중요한 정보를 가리고 요약하며 논리를 정돈하는 연습을 할 수 있다. 셋째, 많은 학생들을 대상으로 하는 일대일 상담에 교수가 할애할 수 있는 시간이 한정되어 있기 때문이다. 글쓰기 능력 평가에서 B등급 이상의 점수를 받은 학생들이 작성한 글은 띄어쓰기나 어문 규범, 문장 쓰기의 오류가 C등급 학생의 글에 비해 상대적으로 많지 않다. 또한, B등급 학생들은 글쓰기 과정에 대한 내용을 수업 중에 배우기 때문에 이 학생들을 대상으로 한 상담에서는 '글쓰기의 습관 및 과정 질문지' 작성은 생략하고, '자기 진단 표' 작성을 실시한다. 이 상담에서는 '자기 진단 표'에 '미흡'으로 표시된 부분에 대해 원인을 찾고, 상담용 글에 대한 교수자의 첨삭 내용을 설명하는 방식으로 진행한다.

이 프로그램이 학습자의 글쓰기 능력 향상에 실효가 있는지 알아보기 위해 본 연구자는 2015년 2학기과 2016년 1학기에 논리적 글쓰기 수강생 중 상담 프로그램에 참여한 학생들을 대상으로 설문 조사를 실시했

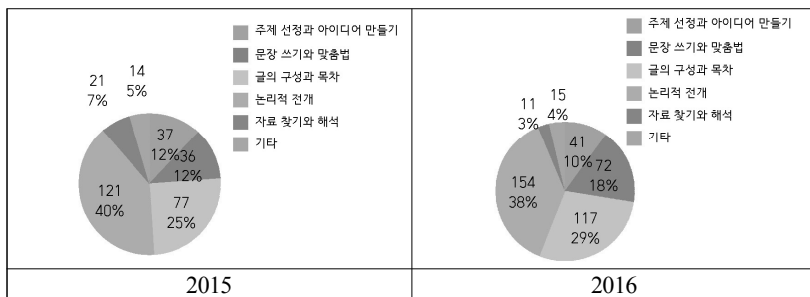
다. 설문 내용은 크게 ① 학년과 소속, ② 대면 상담 프로그램의 전반적인 만족도, ③ 상담 프로그램의 유익성에 대한 구체적인 내용, ④ 상담 프로그램에 참여하며 기대한 점, ⑤ 상담 내용과 관련하여 개선해야 할 사항(주관식)으로 구성했다.



[도표 1] 대면 상담의 만족도에 대한 설문 응답 결과



[도표 2] 대면 상담에 참여하며 기대한 점에 대한 설문 응답 결과(복수 응답 가능)



[도표 3] 대면 상담의 유익성에 대한 설문 응답 결과(복수 응답 가능)

일대일 대면상담은 만족도가 매우 높은 편이다. 2015년 2학기 전체 수강생 수의 70%였던 상담 신청자가 2016년 1학기에는 94%로 상승했다. 이 설문 조사 결과 학생들이 상담에 임하며 기대한 점은 ‘글쓰기에 대한 구체적인 방법’이 62%로 가장 높았다. 그리고 대면 상담 결과 학생들은 ‘글의 논리적 전개’(38%)와 ‘글의 구성’(29%)에 대한 내용을 상담에서 가장 유익하게 느꼈음을 확인할 수 있다. 학생들은 문장, 맞춤법, 띄어쓰기와 같은 문법 사항보다는 글의 구성과 내용 전개에 대한 진단에 관심을 보였다. 주관식 답안에는 대면 상담이 ‘내 글쓰기 방식에 대한 객관적 평가’를 가능하게 했다는 점이 가장 많이 언급되었다. 이와 같은 응답은 학생들이 제 3자와의 상담 과정에서 자기 글에 대한 객관적 평가를 받았다고 인식했음을 보여준다. 그 밖에도 학생들은 자기 글이 가진 장점과 단점을 알게 된 점, 글쓰기에 대해 자신감을 갖게 된 것을 매우 유의미하게 받아들였다. 그리고 일대일 상담에서 개선할 점에 대한 질문에는 ‘일대일 상담의 횟수와 시간’을 늘렸으면 좋겠다는 의견이 주를 이루었다. 이는 다수의 학생들을 대상으로 한 글쓰기 수업에서 부족한 부분을 대면 상담이 보완하고 있음을 환기한다. 학생들이 느끼는 상담의 유익성은 다음 장에서 살펴볼 향상도와도 관련을 맺고 있어 주목을 요한다.

글쓰기 상담 후에 학생들은 수정본을 제출하고 상담자는 수정 여부를 확인한다. 학생들은 상담 및 첨삭의 내용을 반영하여 수정 과정을 거친다. ‘글쓰기-자기 진단-상담-수정’과 같은 일련의 과정은 ‘논리적 글쓰기’ 강좌 담당 교수자의 첨삭이나 피드백을 수용하고 다른 글에 적용하는 과정에도 반영될 수 있다. 이 수업에서는 글쓰기 센터에서 진행되는 대면 상담 이외에 담당 교수자의 서면 첨삭이 평균 3회 이상 이루어진다. 첨삭 지도는 대 학생들의 글쓰기 능력에서 나타나는 편차를 극복할 수 있는 방안 중 하나로 꼽힌다.<sup>27)</sup> 또한, 첨삭을 바탕으로 둔 평가는 총체적 평가와 분석적 평가

27) 정희모(2005), 「대학 글쓰기 교육의 현황과 방향」, 『작문연구』 1, 한국작문학회, p. 128; 안미애 외(2013), 「맞춤형 첨삭 매뉴얼을 활용한 표준 글쓰기 클리닉 - 동

의 성격을 모두 지닌다. 교수자는 내용, 구성, 표현의 측면에서 첨삭을 하고 이 결과를 토대로 점수를 부여하기 때문이다.<sup>28)</sup> 수준별 글쓰기 수업에서 글쓰기 능력 평가와 중간고사, 첨삭 지도(서면, 대면)는 학생 개개인의 글쓰기 능력을 진단하고 발전시킬 방법으로, 각각이 지닌 한계를 보완하는 관계에 놓여 있다. 대면과 서면 첨삭은 글쓰기의 방법을 학습하게 할 뿐 아니라, 교수자와 학습자 사이의 소통, 자기 사고에 대한 성찰, 창작물을 완성하고 교정하는 과정 체험, 과제 완료에 따른 성취감 등을 경험하게 한다. 학생 개개인의 문제 해결 및 의사소통 행위를 바탕으로 둔 이와 같은 교육 방식은 글쓰기에 대한 자기효능감 증진에 기여할 수 있다.

#### 4. 수준별 교육의 효과와 항목별 향상도

글쓰기 능력 평가와 수준별 교육의 필요성이 강조되고, 그것의 중요성이 유지되기 위해서는 학습의 효과가 수반되어야 한다. 이를 위해서는 향상도 측정이 필요하다. 본 연구자는 C등급 학생이 수강하는 ‘글쓰기의 기초’ 강좌의 경우, 학생들이 마지막에 치르는 종합평가를 바탕으로 향상도를 점검했다. B등급 학생의 경우에는 매 학기 개설되는 ‘논리적 글쓰기’ 강좌 가운데 두 반을 대상으로 논술 능력 평가를 실시하는데, 그 결과를 토대로 향상도를 분석했다.<sup>29)</sup> 학생들은 논술 레벨 테스트 때처럼

---

국대 경주캠퍼스의 ‘표준 글쓰기 클리닉’ 구축 사례를 중심으로 -』, 『대학작문』 6, 대학작문학회, p. 243.

28) 주민재 외(2014), p. 354.

29) 매 학기 말에 실시하는 논술 능력 평가는 ‘논리적, 창의적, 비평적, 실용적 글쓰기’ 가운데 ‘논리적 글쓰기’ 수강생만을 대상으로 한다. ‘창의적, 비평적, 실용적 글쓰기’ 강좌는 글쓰기 수업의 다양성을 추구하는 차원에서 개설되는 수업으로, 학기마다 번갈아 한 강좌씩 개설되기 때문이다. 또한, ‘논리적 글쓰기’ 강좌는 글쓰기 수업 가운데 학생들이 가장 많이 수강하며, 공통 교재를 사용하기에 다른 학교의 대학 글쓰기 수업

제한된 시간 중에 2000자 논술을 작성한다. 논술 능력 평가나 종합평가의 난이도는 논술 레벨 테스트의 난이도에 준한다. 학생들이 작성한 답안은 논술 레벨 테스트 주관식 채점 기준에 입각해 평가된다. 이는 학습의 효과 및 성취도를 점검하고 교수-학습 개선에 대한 정보를 수집하는데 도움을 준다.

#### 4.1. ‘글쓰기의 기초’ 수강생의 향상도

본 연구자가 2013년부터 2015년 사이 글쓰기 능력 평가에서 C등급을 받은 학생들이 선수과목을 이수하고 치른 종합평가 결과를 바탕으로 측정한 글쓰기 능력 향상도는 아래와 같다.

[표 3] ‘글쓰기의 기초’ 향상도 결과<sup>30)</sup>

년도	향상 수치	문제 요구 사항		내용			구성			표기 및 표현			
		제목	분량 31)	주장 명료성	논거 타당성	대안 적절성	개요 체계	단락 구분	단락 구성	단락 요건	어휘	어문 규범	문장
2015	향상도	2.0		1.0	6.7	8.0	7.3	0.6	1.8	4.7	1.8	5.3	2.0
	향상률 (%)	40.0		20.0	44.4	53.3	48.9	11.7	35.0	46.7	35.0	53.3	20.0
2014	향상도	0.77	0.3	2.2	10.42	9.28	8.2	8.46		1		6.3	
	향상률 (%)	38.9	10.2	40.4	52.1	61.8	54.7	56.4		10.1		42	
2013	향상도	0.92	1.38	1.27	8.45	1.65	6.28	5.84	1.2	1.96	2.66		
	향상률 (%)	31	20	42	42	24	42	58	40	20	27		

과 비슷한 성격을 지닌다. 이 수업에는 자연과학대학, 생명과학기술대학, 공과대학, 정보과학기술대학 등 이공계의 다양한 분야를 전공하는 학생들이 섞여 있다.

30) 논술 레벨테스트 평가 항목 가운데 2015년 2학기 기준과 비교할 때, 2014년과 2013년에는 구성과 표기 및 표현 부분에서 통합된 부분이 있어 향상도 결과는 그 해의 평가 기준에 준해서 정리된 내용이 있음을 밝혀 둔다.



매해 각 강좌의 수업 분위기나 교수자의 수업 구성에 따라 학생들의 글쓰기 실력 향상도에는 항목별로 차이가 생길 수 있으나, 총점을 기준으로 보면 2013년 37%, 2014년에는 45%, 2015년에는 44%로, 42% 내외의 향상률이 나타난다.<sup>32)</sup> 글쓰기의 기초 강좌는 2013년까지 무학점이었으나, 2014년부터 1학점 체제로 전환되었다. 2014년 이후 40% 이상으로 증가한 향상률은 그 영향 하에서 이해될 수 있다.

C등급을 받은 학생들은 [표 3]에서처럼 제목, 논거의 타당성, 개요의 체계, 단락 구성 및 요건 부분에서 비교적 고르게 큰 폭의 향상을 보여준다. 선행 연구에서 언급된 것처럼 실제로 글쓰기 능력이 부족한 학생일 수록 교수자의 첨삭지도를 통해 긍정적인 영향을 받는다.<sup>33)</sup> 수준별 소수의 인원을 대상으로 진행되는 글쓰기 수업의 경우 첨삭, 상담의 효과가 더 커질 수 있다. 향상도 측정 결과에서 흥미로운 것은 C등급 학생들의 수업 내용 중 가장 많은 비중을 차지하는 ‘표현’ 영역에 비해 ‘구성’과 ‘내용’ 영역에서 상승폭이 두드러진다는 점이다. 이는 단락 구성이나 내용의 논리성 확보에 대한 강의와 첨삭 지도가 효과적으로 행해지고 있으며 학생들도 이 부분에 대한 조언을 받아들여 자신의 글에 반영하고 있음을 보여준다. 그러나 위의 결과는 맞춤법, 띄어쓰기 문장쓰기 등과 같은 표현 습관은 단기간의 교육이나 일회성 대면 첨삭으로는 큰 효과를 보기 어렵다는 것을 시사하기도 한다.

31) 2015년부터 분량 부분을 감점 체제로 변경함에 따라 2015년의 향상도는 제시하지 않았다.

32) 이 논문에서 살피고자 한 수준별 수업의 효과를 보다 분명하게 확인하기 위해서는 수준별 수업을 하지 않은 집단과의 대조가 필요하다. 그러나 카이스트 내에서 동일한 커리큘럼을 가지고 A, B, C 모든 등급의 학생들이 섞인 반을 구성하여 대조군을 마련하는 것은 현실적으로 어려운 일이다.

33) 박상민·최선경(2012), 「대학 글쓰기 교육에서 첨삭지도의 실제적 효용 연구」, 『작문연구』 16, 한국작문학회, p. 182.

본 연구자는 그간 학생들의 글쓰기 능력 향상도를 점검하고, 어휘와 어문규범 관련 향상도가 다른 영역에 비해 높지 않은 것에 대해 주목했다. 그리고 그에 대한 해결 지점을 모색하는 과정에서 기존 교재에서 어문규범 관련 내용이 마지막에 배치되어, 학생들이 자기 언어의 문제점을 초기에 점검하지 못한 채 한 학기 동안 글을 쓰게 된다는 점을 문제 삼게 되었다. 이는 교수자가 학생들의 글을 첨삭하고 상담하는 과정에서 표현상의 문제를 점검하는 데 많은 시간을 할애하는 원인이 되기도 했다. 이 문제를 해결하기 위해 교재의 마지막에 있던 어문 규정과 문장 쓰기 관련 내용을 학기 초반에 강의했다. 학기 초에 집중적으로 표기 및 표현 영역을 학습한 후 두 번의 퀴즈를 보고 자신의 언어 표현 능력을 점검한 학생들은, 이전보다 가독성이 높은 문장을 구사하는 양상을 보였다. 이에 따라 교수자는 문법적인 부분 이외에 내용의 전개나 단락의 구성 등을 아우르는 방향에서 첨삭이나 상담을 진행할 수 있었다. 2015년 어휘와 어문규정 관련 향상도가 이전 해에 비해 증가한 이유는 이와 같은 조치와 연결하여 생각할 수 있다.

#### 4.2. ‘논리적 글쓰기’ 수강생의 향상도

본 연구자는 수준별 수업의 효과를 측정하기 위해 ‘논리적 글쓰기’ 수업을 이수한 학생들의 향상도를 측정했다. 이 수업은 레벨 테스트에서 B등급을 받은 학생과 선수과목을 이수한 C등급 학생이 함께 듣는 수업이다. 논리적 글쓰기 수업을 들은 학생들의 연도별 글쓰기 능력 향상도는 아래와 같다.

[표 4] 논술 레벨 테스트 B등급과 C등급 학생의 ‘논리적 글쓰기’ 향상도 결과

연도 /학기	향상 수치	문제 요구 사항		내용			구성				표기 및 표현		
		제목	분량	주장 명료성	논거 타당성	대안 적절성	개요 체계	단락 구분	단락 구성	단락 요건	어휘	어문 규범	문장
2015 /2	향상도	2.2	0.5	0.5	4.4	2.2	3.5	0.5	0.9	2.3	1.1	3.0	2.0
	향상 비율(%)	44.8	9.0	10.7	29.1	14.6	23.5	10.9	18.3	23.5	22.6	29.6	20.4
2015 /1	향상도	0.73	3.87	-0.18	0.61	1.52	1.34	0.95	0.91	3.02	1.45	3.30	2.48
	향상 비율(%)	14.5	19.4	-3.6	4.1	10.2	8.9	19.1	18.2	30.2	29.1	33.0	24.8
2014 /2	향상도	0.23	0.20	1.22	1.38	2.47	1.51	1.84	1.73	1.51	0.96	4.36	2.44
	향상 비율(%)	11.7	6.7	24.4	9.2	16.4	15.1	36.9	34.7	30.2	19.1	43.6	24.4
2014 /1	향상도	1.17	2.43	1.70	9.51	7.17	5.32	6.46			1.06		3.28
	향상 비율(%)	7.4	5.0	34.0	47.6	47.8	35.5	43.0			10.6		21.8
2013 /2 <sup>34)</sup>	향상도	-0.04	0.89	0.93	2.11	1.85	2.24	1.04		1.0	2.04		1.52
	향상 비율(%)	-1.2	12.7	18.5	14.1	18.5	14.9	10.4		20.0	20.4		15.2

‘논리적 글쓰기’ 수업을 들었던 학생 전체의 향상 비율은 총점을 기준으로 볼 때, 2013년 2학기에는 15.7%, 2014년 1학기에는 34.8%, 2학기에는 24%, 2015년 1학기에는 15.0%, 2학기에는 23.5%로 나타났다. 이 결과는 매 학기 ‘논리적 글쓰기’ 수업 2개 분반의 학생들을 대상으로 측정된다는 점을 고려할 때, 오차가 있을 수 있다. 전 영역을 걸쳐 보았을 때, 고르게 향상된 수치를 보이지만 ‘글쓰기의 기초’ 수업에서 볼 수 있는 향상도처럼 큰 폭의 변화는 아니다. 이는 일정한 수준에 도달한 학생일수록 더 치밀한 교육적 전략과 세심한 첨삭이 필요함을 방증한다. 기존 연

34) 이 해에는 레벨 테스트 평가 항목에 제시문 사용과 통일성 항목이 있었으나 2015년도 2학기 기준 레벨 테스트 평가 항목과 완전히 일치하는 항목이 없어 향상도 수치에서 제외했다.

구에서 언급된 것처럼 상중하 가운데 하 수준의 학생에 비해 상이나 중 수준의 학생 글에서는 ‘내용’ 항목에서 점수 상승폭이 작아 글의 수준에 따라 다른 방법과 전략을 적용하는 특화된 지도가 필요하다.<sup>35)</sup> 카이스트의 수준별 수업에서도 B등급 학생들은 내용 영역에서 상대적으로 향상도가 낮게 나타났다. 이는 중간 이상의 수준을 갖춘 학생들이 수강하는 수업에서 논거의 타당성, 대안 및 반박의 내용을 마련하는 창의성 등 사고 능력을 보강해주는 교육 전략이 마련되어야 함을 시사한다.

카이스트에서는 수준별 글쓰기 수업을 진행하며 상위 등급과 하위 등급의 격차를 줄이기 위해 침삭의 방식에 대해 변화를 모색한 바 있다. 2014년에는 침삭 횟수를 늘리기 위해 논리적 글쓰기 수강생 전원을 대상으로 글쓰기 센터에서 서면 침삭을 실시했다. 2015년에는 각 반에서 추가 교육이 필요하다고 판단되는 학생 5명을 대상으로 대면 침삭을 실시했다. 2015년 2학기부터는 서면 침삭과 일부 학생을 대상으로 하는 대면 침삭의 한계를 고려하여 논리적 글쓰기 수강생 전체를 대상으로 하는 일대일 대면 상담을 실시했다. 위에 제시된 2015년 2학기의 향상도는 전체 대면 상담 실시 이후의 수치이다. 내용 영역의 향상도가 다른 학기의 향상도보다 다소 높은 점을 확인할 수 있다.

상담 프로그램 참여자 설문에서 학생들이 가장 유익했다고 느꼈던 부분이 ‘논리적 전개’와 ‘구성과 목차’였음을 상기해 보자. [표 4]와 [표 5]에서 ‘논거의 타당성’, ‘단락 구분·구성·요건’ 부분의 높은 향상 수치는 교육 프로그램에 대한 학생의 만족도와 그 효과의 상관성 속에서 의미를 찾을 수 있다. 또한, 구성이나 표현 영역만큼 내용 영역의 향상도가 높지 않은 것에 주목하여, 장기적으로 이 영역에 대한 교육이 이루어질 수 있도록 교과 과정과 상담 방식을 보완할 필요가 있다.

---

35) 박상민·최선경(2012), p. 192.

[표 5] 논술 레벨 테스트 C등급 학생의 ‘논리적 글쓰기’ 향상도 결과

연도 /학기	향상 수치	문제 요구 사항		내용			구성			표기 및 표현			
		제목	분량	주장 명료성	논거 타당성	대안 적절성	개요 체계	단락 구분	단락 구성	단락 요건	어휘	어문 규범	문장
2015 /2	향상도	2.3	1.1	1.1	4.6	2.9	4.8	1.2	1.6	4.0	1.9	4.3	3.0
	향상 비율(%)	45.7	17.8	21.4	30.5	19.0	31.9	24.3	32.9	40.0	38.6	42.9	30.0
2015 /1	향상도	1.07	3.99	0.13	1.60	2.53	3.00	1.73	2.07	5.13	2.07	3.87	3.67
	향상 비율(%)	21.3	20.0	2.7	10.7	16.9	20.0	34.7	41.3	51.3	41.3	38.7	36.7
2014 /2	향상도	0.29	0.42	1.38	1.58	2.27	1.27	2.15	2.04	1.62	1.42	5.15	2.85
	향상 비율(%)	14.4	14.1	27.7	10.5	15.1	12.7	43.1	40.8	32.3	28.5	51.5	28.5
2014 /1	향상도	-0.07	0.14	2.36	11.57	10.43	7.79	7.89			2.00		6.07
	향상 비율(%)	-3.6	4.8	47.1	57.9	69.5	51.9	52.6			20.0		40.5
2013 /2	향상도	0.10	2.00	1.70	4.90	2.90	5.50	3.80		1.90	4.40		3.80
	향상 비율(%)	3.3	28.6	34.0	32.7	29.0	36.7	38.0		38.0	44.0		38.0

수준별 학습의 효과를 보다 구체적으로 살펴보기 위해서 본 연구자는 논술 레벨 테스트에서 C등급을 받고 글쓰기의 기초 단계를 거쳐 논리적 글쓰기 수업을 들은 학생들만 따로 모아 향상도를 점검했다. 그 결과가 [표 5]의 내용이다. 총점을 기준으로 볼 때, 향상 비율은 2013년 2학기에는 41.9%, 2014년 1학기에는 48.2%, 2학기에는 28.0%, 2015년 1학기에는 24.7%, 2학기에는 32.2%로 나타났다. 주목할 것은, 이 집단의 향상 비율이 앞서 살펴본 B와 C등급 학생 모두를 합한 향상 비율보다 대부분의 영역에서 높게 나타난다는 점이다. 특히, 구성과 표기 및 표현 부분에서 높은 향상 수치를 보인다. 이것은 C등급을 받은 학생이 ‘글쓰기의 기초’ 수업에서 집중적으로 연습한 영역에 해당한다. 선수과목을 이수한 C

등급 학생들이 학업 성취도 면에서 B등급 학생을 능가한 양상은, 수준별 수업이 글쓰기의 자기 효능감에 미친 영향이 크다는 것을 보여준다.

## 5. 대학 글쓰기 교육의 과제와 제언

수준별 수업이 갖는 장점에도 불구하고 여전히 보완해야 할 부분은 있다. 글쓰기 능력 평가를 위한 문제의 난이도 조절과 신뢰성 있는 평가 방법의 모색, 외국어가 아닌 한국어 글쓰기 교육에서 수준별 교육이 야기할 수 있는 심리적 거부감 해소의 방안, 수준별 교육 내용의 차별성을 담보하는 교재의 발간, 소규모 강의 및 상담 운영을 위한 교원과 시설의 확충, 중급 이상의 학생들이 보이는 향상도를 현재보다 높일 수 있는 교육적 전략의 마련 등이 그 예다. 수준별 글쓰기 교육의 정착과 발전을 위해서는 위와 같은 문제들에 대한 수많은 시도와 실험의 사례들이 필요하다. 이 연구 역시 대학 글쓰기 교육에서 간과되었던 수준별 학습의 필요성과 그 실제적 효과를 증명하는 사례 가운데 하나이다.

교수자들은 학생의 과제 수행에 대한 교육적 결정을 내릴 때, 교수자 자신만의 관찰과 평가 방법에 의존하는 경향이 크다. 특히, 쓰기와 관련한 교육과정에 대한 결정을 할 때 교사 관찰만으로는 편견이 개입되기 때문에 타당도나 신뢰도에 문제가 발생할 수 있다. 그런 맥락에서 볼 때, 기존에 시행된 글쓰기 능력 평가나 수준별 학습의 사례는 대학 글쓰기 교육의 방향을 제시하는 데 도움을 줄 수 있다. 가령, 글쓰기 능력 평가를 위한 지침표 활용, 글쓰기 강좌에서 이루어지는 종합평가의 채점 방법과 향상도 점검의 방식은 작문 교육에 개입될 수 있는 편향성을 줄일 수 있는 방법으로 꼽을 수 있다.

카이스트에서 실시되고 있는 레벨 테스트의 장점에도 불구하고, 이 시험이 지속되거나 다른 대학에 적용될 때, 고려해야 할 사항이 몇 가지

있다. 우선, 정확한 평가를 위해서는 여러 차례 시험을 반복하여 평가 표본을 확장하고, 측정치의 일관성을 따져보는 과정이 필요하다. 그러나 이를 위해서는 평가, 채점 등에 소요되는 인력과 비용뿐 아니라 학생들의 참여율도 매우 중요하다. 또한, 논술형 시험이 논리적 글쓰기뿐 아니라, 창의적 글쓰기, 비평적 글쓰기, 실용적 글쓰기와 같은 다양한 쓰기 과목을 포괄할 수 있는 평가 방법인지 점검해야 한다. 이는 서울대를 비롯한 여러 대학에서 실시하고 있는 계열별 글쓰기 과목과 관련해서도 제기될 수 있는 문제이다.

카이스트에서 논술 레벨테스트와 글쓰기 수업(글쓰기의 기초, 논리적 글쓰기)에서 시행하고 있는 쓰기의 직접평가는 학생들이 실제로 쓰기 과정에 참여할 수 있고, 그 과정을 반영한 결과물을 만들 수 있다는 장점을 가진다. 앞으로 쓰기 평가 지시문의 선별, 관리, 채점 방식의 다양성에서 오는 구조적인 문제를 조정하여 신뢰도를 향상시킬 수 있는 방법이 고안되어야 한다. 특히, 텍스트 유형이나 글의 주제에 따라 평가 요소가 차지하는 비중이 다를 수 있다는 점이 고려되어야 한다. 또한, 쓰기 평가가 각 대학의 쓰기 교육과정에 부합하면서 학생의 수준을 판단하기 쉬운 절차로 보완되어야 한다. 이 점은 카이스트뿐 아니라, 쓰기 교육을 실시하는 대학에서 함께 고민해야 할 문제이다.

점검성의 원리는 평가 정보를 활용하여 성취도나 성장도 확인, 교수 학습의 질 검사, 교육 과정이나 평가 프로그램의 효율성을 살피는 것에 바탕에 두고 있다. 바람직한 평가 결과는 학습자의 언어 기능 신장에 직접적인 영향을 미치는 것으로 학습의 장단점과 목표 달성 수준을 판단할 수 있는 근거가 된다. 또한, 교수자에게는 수업의 성공 여부와 문제점을 밝힐 수 있는 구체적인 자료가 된다. 평가 정보는 교육 과정, 학교 교육 프로그램, 평가 프로그램 자체의 효율성 점검과 개선에도 유용하게 활용될 수 있다.<sup>36)</sup> 현재 카이스트에서 실시하는 글쓰기 능력 평가는 카이스트가 일반 종합 대학에 비해 규모가 작기 때문에 가능한 것일 수 있다.

그러나 미국의 종합 대학들에서 이미 쓰기 평가를 통해 수준별 글쓰기 수업을 진행한다는 점,<sup>37)</sup> 한국의 대학에서 점차 기초교육원이나 글쓰기 센터와 같은 쓰기 중심의 기관을 독립적으로 운영하는 점 등을 감안할 때, 글쓰기 능력 평가나 수준별 교육은 점차 확대될 가능성이 높다.

바람직한 평가가 이루어졌다 하더라도, 수준별 교육의 내용이 학생에 맞게 갖춰져 있지 않으면 효과를 높이기 어렵다. 카이스트에서는 A등급을 받은 학생의 감소와 고급논술 수업에서 벌어지는 학점 경쟁, 레벨 테스트를 악용하는 학생들의 사례 때문에 4단계로 이루어지던 수업을 2단계로 축소했다.<sup>38)</sup> 그러나 A등급 학생들만을 위한 고급논술이 아니라, B등급이나 C등급을 받은 학생들이 필수적으로 들어야 하는 수업을 이수한 후에 자율적으로 상위 단계의 글쓰기 수업을 선택하는 체제를 생각해 볼 수 있다. 실제로 대면 상담 프로그램을 진행하다 보면 다양한 장르의 글쓰기에 관심을 갖고 있는 학생, 자신이 수강하는 교양 수업 리포트나 전공 관련 논문의 수정 방향을 묻는 학생들을 많이 접한다. 학생들은 전공뿐 아니라, 세분화된 학문들 사이의 연관성 속에서 자신의 사고를 점검하고, 그것을 글쓰기의 실제 과정에 적용하는 방법을 배우기 원한다. 그런 의미에서 주제 중심의 글쓰기나 전공과 연동된 글쓰기 교육 과정을 상위 단계의 수업으로 개발하는 것을 고려할 수 있다. 무엇보다 글쓰기 능력 평가나 수준별 학습이 그 교육적 효과를 극대화할 수 있도록 다수

36) 임천택(2010), 『학습자 중심의 국어과 평가』, 박이정, p. 67.

37) 미국 대학의 글쓰기 교육 시스템과 관련해서는 정희모, 김신정, 김성숙의 논문을 참고할 수 있다.

정희모(2004), 『MIT 대학 글쓰기 교육 시스템에 관한 연구』, 『독서연구』 11, 한국독서학회, pp. 327-356; 김신정(2007), 『대학 글쓰기 교육에서 글쓰기 센터의 역할 - 미국 대학의 운영 사례를 중심으로』, 『작문연구』 4, 한국작문학회, pp. 117-143; 김성숙(2008), 『미국의 대학 글쓰기 교육과정과 평가』, 『작문연구』 6, 한국작문학회, pp. 99-125.

38) 시정곤(2014), p. 65.



의 평가 및 교수 학습 사례가 공유되고, 대학 글쓰기 교육에 대한 광범위한 논의가 이루어져야 한다. 카이스트에서 시행되고 있는 논술 레벨 테스트를 비롯한 수준별 교육의 사례가 대학 글쓰기 교육의 변화를 모색하는 데 유용하게 활용되길 바란다.

부 록

카이스트 논술 레벨 테스트 주관식 채점 기준 표

대분류	평가 항목	배점	평가 기준
문제 요구 사항  5점	제목	5	제목이 글 전체의 내용을 적절히 포괄하고 있다.
		2-4	제목이 추상적이어서 글의 내용을 구체적으로 드러내지 못하거나, 너무 지엽적이어서 글의 일부 내용만을 드러낸다.
		0	제목이 없다.
	분량	0	1800자 이상
		-2	1500~1800자
		-4	1200~1500자
		-6	1200자 이하
내용  35점	주장의 명료성	5	글쓴이의 주장이 구체적이고 명료하게 독자에게 전달된다.
		3	글 전체를 보면 논지가 무엇인지는 알 수 있으나 그것을 명료한 표현으로 전달하지 못한다.
		1	글쓴이의 핵심 논지가 무엇인지 알 수 없다.
	논거의 타당성	15	핵심 논지가 구체적인 사례와 논리적인 분석으로 잘 뒷받침되어 있다.
		10	사례 제시와 분석이 어느 정도 되어 있기는 하나 핵심 논지를 효과적으로 뒷받침하지 못한다.
		5	예시와 분석이 파편적이어서 논지 전달에 방해가 되고 있다.
		1	예시와 분석이 전혀 이뤄지지 않고 있다.
	반박/대안의 적절성	15	반대 주장에 대해 논리적이고 구체적인 비판을 하여 논의가 균형감이 있다.
		10	반대 주장을 비판하고는 있으나 비판의 근거가 다소 부족하고 구체적이지 못하다.
		5	반대 주장을 언급하기만 할 뿐 그에 대한 적절한 비판이 결여되어 있다.
		1	반대 주장에 대한 비판이 전혀 없다.
	구성 35점	개요의 체계성	15

대분류	평가 항목	배점	평가 기준	
구성 35점	개요의 체계성	10	위의 세 요건 중 하나를 충족시키지 못한다.	
		5	위의 세 요건 중 둘을 충족시키지 못한다.	
		1	위의 세 요건을 모두 충족시키지 못한다.	
	단락 구조의 적절성	단락 구분	5	소주제에 따라 단락 구분이 적절하게 이루어져 있다.
			3	단락의 구분이 적절치 않게 된 부분이 있다.
			1	단락 구분이 되어 있지 않거나 되어 있다 해도 소주제들 사이의 논리적 관계와는 전혀 무관하다.
		주제문	5	본론 각 단락의 소주제문이 명료하고 보충문들에 의해 효과적으로 뒷받침된다.
			3	본론의 각 단락에 소주제는 있으나 주제문이 불분명하고 보충문들이 미흡하다.
			1	본론 각 단락의 소주제를 전혀 알 수 없고 보충문들도 일관성이 없다.
		뒷받침	10	본론의 각 단락이 통일성/완결성/연결성이라는 요건을 모두 잘 갖추고 있다.
6			위의 세 요건들 중 하나 이상 결여된 단락이 더러 있다.	
2			위의 세 요건들을 거의 충족시키지 못한다.	
표기 및 표현 25점	어휘 선택의 적절성	5	문맥에 맞는 적절한 어휘를 선택하지 못한 부분이 두 곳 이하이다.	
		3	문맥에 맞는 적절한 어휘를 선택하지 못한 부분이 3~5곳 정도이다.	
		1	문맥에 맞는 적절한 어휘를 선택하지 못한 부분이 5곳 이상이거나 은어, 구어체를 사용한다.	
	어문 규범의 준수	10	표준어 규정, 외래어 표기법, 띄어쓰기 등에서 오류를 범한 곳이 3곳 이하이다.	
		8	4~8	
		6	9~13	
		4	14~19	
		1	20곳 이상	
	문장 표현의 적절성	10 ~ 1	비문의 경우 1개당 1점, 부자연스러운 문장의 경우 1개당 0.5점씩 감점한다.	

## 참고문헌

### 1. 국내 문헌

- 김민정(2007), 「이공계생을 위한 ‘글쓰기’ 교육의 방법론과 운영에 대한 연구」, 『한국문학이론과 비평』 34, 한국문학이론과 비평학회.
- 김병길(2009), 「대학 글쓰기 평가방법과 실태 연구」, 『작문연구』 8, 한국작문학회.
- 김성규(2012), 「대학 교양 국어와 국어 정책」, 『새국어생활』 22권 2호, 국립국어연구원.
- 김성수(2010), 「연세대학교 ‘글쓰기 교육’의 현황과 방향」, 『대학작문』 1, 대학작문학회.
- 김성숙(2008), 「미국의 대학 글쓰기 교육과정과 평가」, 『작문연구』 6, 한국작문학회.
- 김신정(2007), 「대학 글쓰기 교육에서 글쓰기 센터의 역할-미국 대학의 운영 사례를 중심으로」, 『작문연구』 4, 한국작문학회.
- 김양선(2012), 「대학 글쓰기에서 첨삭-상담-고쳐쓰기 연계 교육의 효과 연구-한림대학교 글쓰기 멘토링 사업의 사례를 중심으로」, 『교양교육연구』 6권 4호, 한국교양교육학회.
- 김현정(2015), 「융복합 시대의 이공계생을 위한 글쓰기 교육」, 『대학작문』 14, 대학작문학회.
- 박상민·최선경(2012), 「대학 글쓰기 교육에서 첨삭지도의 실제적 효용 연구」, 『작문연구』 16, 한국작문학회.
- 박상태(2012), 「<학술적 글쓰기> 개별 면담 지도 공통 매뉴얼에 관한 연구」, 『반교어문연구』 33, 반교어문학회.
- 박찬규(2013), 「대학 교양영어 수준별 수업의 효율성 제고 방안 연구」, 『언어학연구』 29, 한국중원언어학회.
- 석주연(2005), 「학술적 글쓰기의 평가에 대한 일고찰-대학 신입생의 논문과 조사보고서를 중심으로」, 『어문연구』 33권 1호, 한국어문교육연구회.
- 시정곤(2014), 「이공계 글쓰기 교육의 과제와 전망: 카이스트 사례를 중심으로」, 『작문연구』 21, 한국작문학회.
- 심보경·심희정(2012), 「대학생 글쓰기 오류 유형과 글쓰기 멘토 대면 첨삭지

- 도 만족도 연구」, 『언어학연구』 22, 한국중원언어학회.
- 안미애 외(2013), 「맞춤형 침삭 매뉴얼을 활용한 표준 글쓰기 클리닉 -동국대 경주캠퍼스의 ‘표준 글쓰기 클리닉’ 구축 사례를 중심으로-」, 『대학작문』 6, 대학작문학회.
- 옥현진(2011), 「작문 연구의 국제 동향 분석과 대학작문교육을 위한 시사점」, 『반교어문연구』 31, 반교어문학회.
- 이상혁(2009), 「대학 글쓰기에서 학습자 수준을 고려한 교육 과정에 대하여」, 『우리어문연구』 33, 우리어문학회.
- 이윤빈(2015), 「대학생 필자의 논증 텍스트 수정 양상 연구」, 『국어교육』 148, 국어교육학회.
- 임천택(2010), 『학습자 중심의 국어과 평가』, 박이정.
- 정미경(2014), 『쓰기 교육 방법론』, 역락.
- 정희모(2009), 「대학 글쓰기 평가의 신뢰도와 타당도 향상을 위한 한 방안」, 『작문연구』 9집, 한국작문학회.
- \_\_\_\_\_ (2008), 「글쓰기에서 수정의 절차와 방법에 대한 연구」, 『현대문학의 연구』 34, 한국문학연구학회.
- \_\_\_\_\_ (2005), 「대학 글쓰기 교육의 현황과 방향」, 『작문연구』 1, 한국작문학회.
- \_\_\_\_\_ (2004), 「MIT 대학 글쓰기 교육 시스템에 관한 연구」, 『독서연구』 11, 한국독서학회.
- 주민재 외(2014), 「대학 글쓰기 교수자들의 쓰기 평가 경향 및 평가 인식에 관한 탐색적 연구」, 『국어교육』 147, 국어교육학회.

## 2. 국외 문헌

- Bandura, Alvert (1999), 김의철 역, 『자기효능감과 인간 행동』, 교육과학사.
- Booth, W. C. (1963), “The rhetorical stance”, *College Composition and Communication* vol. 14(3), National Council of Teachers of English.
- Pajares, Frank (1996), “Self-efficacy beliefs in academic setting”, *Review of Educational Research* vol. 66(4), American Educational Research Association.
- Saunders, Paula & Charles T. Scialfa (2003), “The Effects of Pre-exam Instruction on Students’ Performance on an Effective Writing Exam”, *Written Communication*.

Tomlinson, Carol Ann (1999), *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Troia, Gary A. 편(2012), 박영민 역, 『쓰기 지도 및 쓰기 평가의 방법』, 시그마프레스.

원고 접수일: 2016년 9월 21일

심사 완료일: 2016년 10월 24일

게재 확정일: 2016년 10월 26일

Abstract

---

Effects of Writing Assessment and Differentiated Instruction in the Education of Writing for Students Majoring in the Natural Sciences and Engineering  
— Concentrating on the Cases of KAIST

Jo, Yunjeong\*

This paper examines the details and effects of the level tests executed at KAIST, and shows the impact of differentiated instruction on the writing abilities of students, in order to demonstrate the necessity of writing assessments and differentiated instructions on writing education at universities. All of the students of KAIST have to take a ‘writing level test’, after which they take lectures on writing according to the grade obtained. This paper summarizes the contents and grading methods of the ‘writing level test’, which was incorporated in order to objectively identify the writing abilities of students. This kind of evaluation system can help in establishing the purposes and methods of writing education according to each student’s current status, and make the students establish a definite and firm motive for writing education.

In addition, as an example of differentiated instruction, this paper summarizes the concrete contents and characteristics of the lectures titled

---

\* Visiting Professor, School of Humanities & Social Sciences, KAIST

‘basics of writing’ and ‘logical writing’ respectively, which are executed at KAIST. This paper also emphasizes the method and effects of ‘one to one consultation’, which is an essential step of the above lectures. The effectiveness of graded learning is verified through surveys that were carried out during the process of ‘one to one consultation’ and the degree of improvement is seen from the results of the end of term writing test. The writing level test and education program of KAIST is based on the premise of a small group of students, the student’s desire for learning, the educational passion of the professor, and the contribution of the writing center. The process through which writing evaluation and differentiated instruction were carried out at KAIST provide several implications for inspecting problems and finding ways of developing writing education programs in universities.