



한국 대학생 하위학습자들의 영어요약문쓰기 분석*

강경민
부산대학교

ARTICLE INFO

Received 8 June 2018
Revised 23 July 2018
Accepted 10 August 2018

Examples in: English
Applicable Languages: English
Applicable Levels: Tertiary

KEYWORD

*low-level college students/
English summary/importance level/
summary protocols/
correct replication of idea units/
distortions/
대학생하위학습자/영어요약문/
중요도수준/요약규약/
정확한 의미단위/왜곡*

ABSTRACT

Kang, Kyung-Min. (2018). An analysis of English summary writing of Korean low-level college students. *Modern English Education*, 19(3), 35-47.

This study aimed to investigate English summary writing of Korean low-level college students. All subjects were categorized as having low-level English ability from the college placement test. The two experiments were carried out under the same conditions and the English texts employed had the same reading levels. Data gathered from 80 English summary writings were analyzed in terms of the idea units on five importance levels, and the use of summary protocols. According to the result, firstly, the subjects in this study were able to choose the most important idea units from the text. However, they had difficulty choosing idea units which had the inclusion of major details and moderate important information that should appear in the summary. Second, the most frequently used scale for summary protocol in this experiment was 1a, which is given to the idea unit that subjects replicate one or more ideas from the original text, indicating that the subjects were heavily dependent on the source text. These findings suggest that Korean low-level college students are hardly aware of what a proper summary is and how to write it. This would therefore indicate that they need level-appropriate instruction and practice to help develop their skills.

I. 서론

1. 연구의 필요성

21세기의 세계화는 영어의 확산에 영향을 가져왔고, 영어는 세계화된 시장의 언어로 사용되는 것을 넘어 상위 교육에 있어서도 공용어로 떠올랐다(Coleman, 2006). Brumfit(2004) 또한 그의 연구에서 영어는 상위 교육의 정식 수단이 되었고, 학문적 데이터를 저장하는 주요 수단이 되었음을 언급하였다. 영어가 모국어가 아닌, 외국어로 학습해

야 하는 EFL 환경의 영어학습자들에게는 학문적으로 성공하는 것이라 영어에 능숙해지는 것이라 할 수 있겠다. 특히, 읽기와 쓰기 능력은 방대한 자료 중 자신에게 필요한 학습 자료만을 선별하여 심화학습을 가능하게 하고, 이를 기초로 하여 자신의 논지를 펼치는데 큰 영향을 끼친다. 지금 시대를 살아가는, 학문적으로 성공하고 싶은 이들에게는 영어 읽기와 쓰기 능력을 신장시키는 것이 필수적이 되었다.

읽기와 쓰기 영역은 의미 구성에 평행한 인지 과정을 공유하고 있어 통합하여 교육할 경우 서로에게 동반상승 효과를 주기에(Carson, 1993; Hirvela, 2004; Spivey, 1997; Squire,

* 본 논문은 저자의 박사학위논문 자료의 일부를 바탕으로 작성되었음을 밝힙니다.

1983) 읽기와 쓰기를 유기적으로 함께 지도하여야 한다 (Stotsky, 1983; Wittrock, 1983)는 선행 연구들이 있었음에도, 읽기와 쓰기를 연계한 연구보다는 읽기 영역을 중점으로 한 연구들이 우위를 점해왔다. 최근 들어, 쓰기영역에서의 습득과정이나 쓰기교육에 중점을 둔 연구들이 나오고 있으나(M. H. Han, 2005; M. J. Kang, 2007; H. J. Oh, 2007; Prochaska & Y. I. Moon, 2004), 여전히 쓰기 영역은 읽기 영역에 비해 연구가 부족한 것이 사실이다.

이는 우리나라 교육현장에서도 별반 다르지 않은데, 중등교육에서의 영어 수업은 대부분 읽기 영역 위주로 이루어져왔다. 물론 교과서에 쓰기 영역이 있기는 하지만, 대부분은 읽기에 등장한 영어 문법을 빈칸에 넣어보는 형식이나 이 문법을 사용하여 단순한 문장을 써 보는 등의 제한적인 내용으로 읽기 수업의 연장 선상에서 이루어지는 활동에 가깝고, 교사가 이마저도 생략하여 읽기 영역에 좀 더 시간을 할애하는 경우도 있다. Y. R. Park(2007)과 Y. J. Jeon(2010)도 한국의 중등학교 현장에서 영어 쓰기는 다른 언어 기능에 비해 경시되고 있으며, 학교 현장에서 쓰기 지도가 미흡하게 이루어지고 있음을 지적하였다. 이는 쓰기 지도 역량이 부족한 교사들과 대학수학능력평가 위주의 우리나라의 교육제도에서 원인을 찾을 수 있을 것이다. 교사들 또한 학습자로서 문법 연습의 일환으로만 쓰기를 접해왔고 체계적으로 영어 쓰기를 배운 적이 없기에 쓰기 능력이 부족할 뿐만 아니라 지도와 평가에 대한 교수법 지식도 부족하여 학교 현장에서 쓰기 지도를 제대로 수행할 수 없었다(Y. H. Kim, 2013; Y. J. Yi & E. S. Shim, 2011). 그리고 대학수학능력평가가 실시된 이후, 이 시험에서 직접적으로 평가되지 않는 쓰기 영역을 지도하고 학습해야 할 필요성을 느끼지 못하고, 고득점의 중심이 되는 듣기와 읽기 영역으로 영어 수업이 집중되어왔다(Y. J. Jeon, 2010; O. Kwon, Yoshida, Watanabe, Negishi, & Nagamura, 2004; H. K. Lee & Anderson, 2007).

사실, 쓰기는 의사소통 능력을 기르기 위해 반드시 습득해야 할 언어 기술로, 문법과 어휘의 연습 기회를 주고 이를 연습하며 언어를 사용하는 데 있어 정확성을 기를 수 있도록 도와준다. 뿐만 아니라, 학생들에게 창조적이고, 상상력 있는 언어를 사용할 수 있는 기회를 주고, 쓰기 능력의 확보로 그들의 장래에 직업적, 학술적으로 이익이 된다는 점에서 제 2언어 학습자들에게 가르쳐야 할 교육적 가치가 큰 영역이다(Tribble & Candlin, 1999).

현재 수업의 대부분을 차지하는 읽기 지도와 통합하여 자연스럽게 효과적으로 쓰기를 교과 과정에 연결시킬 수 있는 방법으로 요약문쓰기 활동을 고려해 볼 만하다. 요약문쓰기가 읽기와 쓰기 능력의 통합적 훈련이자, 읽기와 유기적인 학습이 가능하며 학문적 글쓰기의 핵심으로 영어 교육에 효과적이라는 것은 다수의 연구자들에 의해 증명되어왔으며(Brown & Day, 1983; Friend, 2001; Hidi & Anderson, 1986; Johns, 1985; Kirkland & Sanders, 1991), 읽기

와 쓰기 간의 상호 긍정적인 전이효과에 대해서도 Hare와 Borchardt(1984)의 연구나 Carson, Carrell, Silberstein, Kroll과 Kuehn(1990)의 연구에서 찾아볼 수 있다.

본 연구에서는 외국어로 영어를 학습하는 이들, 특히 체계적인 쓰기 교육을 받지 못한 학습자들에게 적합한 요약문 쓰기 활동과 요약하기 교육을 구성하기 위해서는 현 상황을 파악하는 것이 가장 필요하다고 판단하여 거처온 교육 과정 동안 쓰기 경험이 거의 없는 하위학습자들을 대상으로 실험을 진행하였다. 그들의 영어요약문 분석을 바탕으로 하여 현 쓰기 교육의 상황을 짚어보고, 쓰기 교육이 나아가야 할 방향을 제시해 보고자 한다.

2. 연구의 목적

본 연구는 한국 대학생 하위학습자들의 영어요약문쓰기 특성을 파악하기 위한 것으로, 영어요약문쓰기 시 중요한 의미 단위들을 구분해 낼 수 있는지, 어떤 요약문 규칙을 사용하는지에 대해 알아보는 것이었다. 본 연구의 실험은 강의 시작일에 실시한 34명 대상의 1차 영어요약문쓰기와 46명 대상의 2차 영어요약문쓰기를 분석하였으며, 통제 집단 없이 실험 집단의 결과만을 바탕으로 하였다. 연구 질문은 다음과 같다.

- 1) 한국 대학생 하위학습자들은 영어요약문쓰기 시 중요한 의미 단위들을 구분해 낼 수 있는가?
- 2) 한국 대학생 하위학습자들은 영어요약문쓰기 시 어떤 규칙을 사용하는가?

이 연구를 통해 쓰기 교육이 적절하게 이루어지지 않는 EFL 환경에서 학습해왔고, 이로 인해 쓰기 경험이 거의 없는 학습자들의 요약문쓰기 역량이 어느 정도인지 파악하고, 쓰기 교육이 필요한 이유는 물론, 앞으로의 쓰기 교육의 방향과 쓰기 지도 시 필요한 부분 및 보완해야 할 점들에 대해 논의할 수 있을 것이다.

II. 이론적 배경

1. 요약하기

Johnson(1983)은 요약문을 간결한 진술이라고 표현하였다. 간결하다는 것은 단순히 글의 길이가 짧아졌다는 것이 아니라 담화의 중심 생각을 반영하는, 그리고 주제를 담고 있는 정보가 응축되어 있다는 것을 의미한다. McAnulty(1981)는 원문의 논조, 중심 생각, 강조하고자 하는 부분을 축약하여 자신만의 표현으로 재생산한 것을 요약이라 하였고, Hidi와 Anderson(1986)은 이미 계획되어 작성된 원

문을 기초로 하여 이해, 평가, 압축, 변형을 요구하는 작업이 요약임을 설명하였다. 요약하기, 요약문은 여러 학자들의 언어로 정의되어 왔으나, 원문의 중심 생각, 주제를 반영하여 간략하게 만드는 것이라는 점에 있어서는 맥락을 같이 한다. 그렇기에 요약하기 활동에 있어 가장 중요하게 다루어져야 하는 부분은 원문의 어떤 부분을 포함하고 어떤 부분을 제외시켜야 하는지, 그리고 어떤 결합이나 변형을 사용하여 원문의 중심 생각이 살아있으면서도 간략한 요약문을 만들 수 있는지가 될 것이다(Hidi & Anderson, 1986).

이렇듯 원문을 이해하고 평가하는 것은 물론, 축약하고 변형하는 작업을 요구하는 요약하기를 Sarig(1993)는 읽기와 쓰기가 만나는 합류지점이라고 표현하였고, Brown, Campione과 Day(1981)는 요약하기의 과정이 담화의 의미와 중요성을 명확하게 이해하는 것을 도와주어 학습을 촉진시키는 역할을 한다고 언급하며, 읽기와 쓰기를 유기적으로 연결하는 활동임을 설명하였다.

요약하기가 두 영역의 학습에 동반상승 효과를 주는 가장 효과적인 방법 중 하나라는 것이 선행연구에서 밝혀졌음에도, 쓰기 교육 자체가 다른 영역만큼 이루어지지 않는다는 근본적인 문제가 자리잡고 있는 한국과 같은 환경에서는 원활히 활용되지 못한 것이 사실이다. 읽기와 쓰기의 유기적 상승효과가 증명된 요약하기 활동을 우선적 학습 전략으로 삼아 쓰기 교육 개선을 도모하고자 한다면, 무엇보다도 먼저, 지금 학습자들이 어느 정도의 요약하기 역량을 가지고 있는지 파악하고 그 결과에 맞춰 학습 방향 및 방법을 제시하는 것이 가장 필요할 것이다.

2. 요약하기 활동의 고려 요소

1) EFL 환경

M. H. Han(2005)이 영어 원어민 한 명과 한국어 원어민 한 명을 대상으로 생각 말하기(think-aloud) 기법을 사용한 요약과정을 비교 분석하여 한국어 원어민은 쓰기보다는 읽기에 많은 시간을 할애하고 별도의 계획이나 수정 없이 요약문 작성을 한다는 것을 보여주었고, H. J. Oh(2007)가 영어 역량이 다른 EFL 학습자 4그룹의 요약문을 비교하며 언어능력이 변형 규칙의 사용과 환언(paraphrase)에 영향을 준다는 사실을 발견하였다. S. A. Kim(1998)이 본 실험과 마찬가지로 한국 대학생들의 영어 요약문 분석을 하였으나, 중요도 수준을 척도 4까지로 구분하여 불필요한 의미 단위의 구분은 하지 않았고, 요약 규칙을 삭제, 선택, 변형으로 나누어 요약문을 분석하였기에 본 실험과는 차이가 있다. 본 연구에서는 Cordero-ponce(2000)에 기초하여 중요도 수준을 척도 5까지로 정하였으며, Johns와 Mayes(1990)의 요약 규칙에 따라 정확한 사용과 왜곡으로 나누어 분석하였다. 정확한 사용에서는 복제, 결합, 고안에 관련하여 한국 대학생

하위학습자들이 원문 자료에 얼마나 의존하고 있는지, 왜곡에서는 그들이 어떤 형태의 오류를 범하는 지에 대해 확인할 수 있다.

2) 하위학습자

상, 중, 하위학습자들의 요약 과정을 연구한 O. S. Byun(2008)은 중위학습자들이 환언하는 능력이나 통합하는 능력이 상위학습자들에 비해 다소 부족하지만 중요한 문장들과 그렇지 않은 문장들을 잘 구분해내고, 상위학습자들은 여기에 더하여 비슷한 유형의 단어들을 상위어로 묶거나 자신의 표현으로 환언하여 원문의 단어를 대체하는 역량을 보여주는 반면, 하위학습자들은 요약문 작성 시 본문의 문장을 그대로 옮기거나 중심 문장을 뒷받침하는 세부 사항을 삭제하는 등 중, 상위학습자와 비교해 요약문 전체적으로 논리적인 구성력이나 응집력이 떨어진다고 설명하였다. Winograd(1984)는 읽기 역량이 뛰어난 학생들과 그렇지 않은 학생들의 요약문을 비교하였는데, 요약문에 포함된 의미 단위부터 변형 규칙의 사용까지 두 그룹에 차이가 있다는 것이 나타났다. 읽기 영역의 하위학습자들이 요약문 생성 및 변형 규칙의 사용에 어려움을 겪는 것인지 이해 능력이 부족한 것은 아니라고 덧붙였으나 결과적으로 요약문 구성력이 떨어지는 것은 사실이다. 이와 비슷한 결과를 학습자들의 영어 능숙도와 요약문 작성과의 관계를 다룬 많은 연구들에서 살펴볼 수 있는데, 요약문 작성은 학습자의 언어 수준과 밀접한 관련이 있으며, 하위학습자가 원문을 읽는 방식과 요약하는 방식은 상위학습자와 비교해 큰 차이가 있다는 내용을 설명하고 있다(Flower, Shriver, Carey, Haas, & Hayes, 1989; M. H. Han, 2005; M. J. Kang, 2007; Kirkland & Saunders, 1991; H. J. Oh, 2007). 이렇듯 요약하기는 읽기와 쓰기 영역 모두에서 상위 수준의 작업을 요구하고 내부와 외부제한에서 오는 인지부하가 있으므로(Hidi & Anderson, 1986; Kirkland & Saunders, 1991), 요약하기를 학습한 경험이 없거나 언어 능력이 낮은 하위 학습자들에게는 복잡한 활동임이 분명해 보인다. EFL 환경의, 쓰기 교육이 거의 이루어지지 않는 한국 교육 현장의 학습자들은 하위학습자들이 대다수일 것이라는 가정하에, 실질적 하위학습자들을 대상으로 한 이 실험을 통해 그들에게 적절한 요약하기 활동이란 무엇이며, 어떤 방식으로 혹은 어떤 부분에 중점을 두고 지도하여야 하위학습자들의 읽기와 쓰기 역량 증진을 도모할 수 있는지를 제시하고자 한다.

3. 요약하기 활동의 평가

1) 의미 단위와 중요도 수준

요약문과 같은 쓰기 양식을 분석하는 데 있어, 연구자들

은 저마다의 기본 단위들을 사용해왔다. T 단위(t-unit), C 단위(c-unit), 명제(proposition)나 문장(sentence), 절(clause) 등과 같은 다양한 기본 단위가 사용되었는데, 한국 대학생 하위학습자들의 영어 요약문을 분석하는 본 연구에서는 Johns와 Mayes가 상세하게 정의한 의미 단위(idea unit)를 기본 단위로 사용하였다. 의미 단위는 현재 요약문 분석 연구에서 가장 빈번하게 사용되는 기본 단위로서, Kroll(1977)에 의해 처음 제시되었고, Carrell(1985)이 이를 범주화하였다. Kroll(1977)은 기존 T 단위나 C 단위와 같은 구조적 단위들은 쓰기 양식 분석의 기본 단위로 사용하기에 너무 구체적이고 문법적이며, 말뭉치의 의사소통적 성격을 반영하는데 적절하지 못하다는 것을 이유로 들었고, Carrell(1985)은 Winograd(1984)의 기본 단위인 '문장'을 분석에 사용 시, 두 개 이상의 절이 포함되어 있거나 축약된 절이 포함되어 있을 경우 데이터 처리에 어려움이 있다고 설명했다(Johns & Mayes, 1990).

중요도 수준(importance level)은 의미 단위를 상대적 중요도에 따라 1부터 4까지의 척도로 구분한 것으로, 요약문에 주제를 위시하여 글의 요지를 나타내는 중요한 의미 단위들을 포함하였는지를 파악하는 기준이 된다. Johnson(1970)이 '구조적 중요성 판단'이라는 이름으로 처음 소개하였고, 이후 Carrell(1985) 및 Armbruster, Anderson과 Ostertag(1987)의 요약문 연구에서 사용되었다. 상대적 중요도를 구분한 척도에 더하여 Cordero-Ponce(2000)는 원문에서 찾아볼 수 없는 내용이 삽입되었거나 왜곡이 있는 의미 단위를 불필요한 의미 단위(extraneous idea) 척도 5로 범주화하였고, 본 연구에서는 척도 1에서 5로 구분된 Cordero-Ponce(2000)의 중요도 수준에 따라 분석을 진행하였다.

2) 요약 규칙

Kintsch와 van Dijk(1978)은 담화의 의미 구조를 지엽적 단계에서의 전체 이해인 미시 구조(micro structure)와 전체 텍스트의 전반적인 이해, 인지, 해석의 거시 구조(macro structure)로 파악할 수 있다고 보았다. 거시 구조는 텍스트의 명제에 작동하는 거시 규칙(macrorules)에 의해 만들어지는데, Kintsch와 van Dijk이 제시한 거시 규칙은 불필요한 명제의 삭제, 하위 범주의 명제들을 상위 범주의 명제로 일반화, 글 전체를 아우르는 명제 구성의 3가지로 구체화된다. Sherrard(1989)는 요약이 거시 규칙을 직접적으로 표현한 형태라는 것을 언급하며, Kintsch와 van Dijk의 요약 모델이 명확한 규칙과 전략을 제공하고 있기에 요약하기에 대한 대부분의 연구가 그들의 이론적 모델을 따르고 있음을 설명하였다.

Brown과 Day(1983)는 불필요한 자료의 삭제, 중요하더라도 잉여인 정보의 삭제, 일련의 하위 단계의 품목들을 모아 상위 단계의 품목으로 대체, 일련의 하위 범주의 행동들을 상위 범주의 행동으로 대체, 주제 문장 선택, 주제 문장

고안으로 구성된 효과적인 요약을 위한 필수 규칙 6가지를 정의하였는데, 이 규칙도 Kintsch와 van Dijk(1978)의 요약 모델에 기초하여 완성하였기에 대체 규칙 및 선택과 고안의 규칙이 Kintsch와 van Dijk의 일반화 규칙, 구성 규칙과 비슷하다는 것을 언급하였다.

Winograd(1984)는 복제(reproductions), 결합(combinations), 무중 결합(run-on combinations), 고안(inventions)의 4가지 범주로 구분된 요약문 규약을 만들었으나, 요약문 분석 기본 단위가 완전한 문장(sentence)이기에 이로 인해 구조적 범주화가 너무 방대하고 모호하다는 것, 그리고 무중 결합은 오류가 있는 담화의 요약문을 분석할 때 적절한 분석 기준이 되지 못한다는 것이 Johns(1985)에 의해 지적되었다.

이후 Johns와 Mayes(1990)가 요약문 분석 기본 단위로 의미 단위를 선택하고, Winograd(1984)의 복제, 결합, 고안을 의미 단위의 정확한 사용(correct replications)이라는 하나의 큰 범주로, 무중 결합은 왜곡(distortions)의 범주로 하여 2개의 요약문 규약으로 분석 기준을 정리하였고, 본 연구에서는 이를 기준으로 삼아 요약문 분석을 실시하였다.

III. 연구 방법

1. 연구 내용

1) 연구 대상

본 연구는 부산광역시 소재 B 대학교 학생 중, 2016년 2학기 교양영어를 수강하는 하위학습자 80명을 대상으로 진행하였다. 교양영어 분반을 위해 실시한 영어진단평가에서 990점 중 435점 이하의 점수를 받고 초급반으로 배정받은 학생들을 하위학습자로 규정하였으며, 1차 영어요약문쓰기 활동을 진행한 A분반은 34명, 2차 영어요약문쓰기 활동에 참여한 B분반은 46명으로 구성되어 있다.

영어요약문 쓰기 활동은 2학기 강의 첫 주에 진행되었는데, 1차 활동의 A분반 34명의 학생들은 13명(38%)이 남학생, 21명(62%)이 여학생이었고, 2차 활동을 진행했던 B분반 46명의 학생들 중에서는 남학생이 24명(52%), 여학생이 22명(48%)으로 조사되었다. 교양영어를 공통 과목으로, 연구 대상이 된 반 학생들의 전공은 매우 다양했으며, 특정 학부가 두드러지게 집중되는 현상은 보이지 않았다.

영어요약문을 분석하는 데 참고가 될 만한 정보를 파악하기 위해 요약문쓰기 활동에 앞서 실태조사를 실시하였는데, 객관식 4문항과 주관식 1문항으로, 학생의 영어실력 정도를 파악하는 3문항과 영어요약문쓰기 경험을 묻는 2문항으로 구성되었다.

영어권국가에서 살아본 적이 있느냐는 첫 질문에서는 80명 중 1명만이 12개월 미만으로 거주한 경험이 있다고 답했

고, 98.75%에 해당하는 79명의 학생들이 전혀 영어권 거주 경험이 없다고 응답했다. 공인영어시험을 본 적이 있는지를 묻는 두 번째 문항에서는 80명 중 73명이 공인영어시험을 치른 적이 없다, 6명이 토익 시험을, 1명이 텀스 시험을 보았다고 응답했다. 세 번째는 자신이 생각하는 영어실력에 관해 묻는 문항이었는데, ‘매우 자신 없다’, ‘자신 없다’, ‘자신 없는 편이다’를 선택한 학생들이 93.75%로 연구 대상 대부분이 자신의 영어 실력에 자신감이 없는 것으로 나타났다. 상위 두 번째 척도인 ‘자신 있다’에 80명 중 5명이 응답해 주었고, 가장 상위 척도인 ‘매우 자신 있다’는 선택한 학생이 없었다.

영어실력을 파악하는 3문항을 정리해보면, 연구 대상의 대부분이 영어권 거주 경험이 없고, 공인영어시험을 치른 적이 없으며, 영어실력에 대한 자신감이 없다고 할 수 있고, 이는 영어진단평가에서 하위학습자로 분류된 것을 뒷받침해주는 결과라고 할 수 있다.

영어요약문쓰기 경험을 묻는 마지막 객관식 문항에서는 72.5%에 해당하는 58명의 학생이 영어요약문쓰기를 해본 적이 ‘없다’를 선택했고, 17명의 학생, 80명 중 21.25%가 ‘1~2회 정도의 경험이 있다’를 선택했다. 3~5회 정도의 경험이 있는 학생은 2명이었고, 5회 이상의 영어요약문쓰기 경험이 있는 학생이 3명으로 집계되었다. 5회 이상의 영어요약문쓰기 경험이 있는 학생들에게 묻는 마지막 주관식 문항은 ‘어떠한 방식으로 영어요약문쓰기를 학습했는가? 예) 개인적으로 학습함, 수업과정에 포함되어 있었음’을 적도록 하는 것이었는데, 3명 모두 이전에 받았던 수업 중에 영어요약문쓰기 과정이 있었다고 답했다.

2) 영어요약문쓰기를 위한 원문 자료

1차 영어요약문쓰기와 2차 영어요약문쓰기에 사용된 원문은 EFL/ESL 학생들을 위한 영어기사들을 모은 웹사이트(www.english-online.at)에서 발췌하였다. 대학생 지적 수준에 맞는 내용을 담고 있으면서도, 영어를 외국어로 학습하는데 어려움을 겪고 있는 하위학습자들이 읽고 이해하는데 무리가 없는 원문을 선택하는 것이 필요했다. 기준을 미국 10학년~11학년 수준에 두었으며, 원문의 주제를 명확하게 파악할 수 있도록 설명이나 묘사 형식이 아닌, 1차는 비교, 2차는 원인-결과 형식의 기사로 선택하였다(부록 1, 2 참고). 동기부여의 목적으로 영어요약문 제출 시 과제 점수를 부여하였는데, 1차 활동을 마친 학생들에게 요약문을 받아 2차 활동에 그대로 사용하고 과제 점수만 획득하는 학생들을 방지하고자 1차 활동과 2차 활동의 원문을 달리하였다. 난이도는 동일 수준을 유지할 수 있도록 여러 차례의 난이도 검증을 거쳤다.

1차 영어요약문의 원문은 Starbucks to open first store in Italy의 제목을 가진 기사로 미국 커피체인인 스타벅스가 유

구한 커피 역사를 지닌 이탈리아에 매장을 열게 되기까지의 상황을 설명하고, 미국과 이탈리아의 커피 문화를 비교하는 글로서 13문장, 228의 단어로 구성되어있다. 1문장은 평균 17.5단어로 이루어져있으며, Lexile 지수 1100L-1200L로 측정되었다. 추가로 진행한 Flesch Kincaid Grade Level 측정에서는 9.7을 확인할 수 있었으며, Flesch Reading Ease는 57.1의 수치를 나타냈다. 모든 지수가 미국 10학년~11학년 수준을 가리키고 있으며, 한국 대학생 하위학습자들이 읽고 이해하기에 어렵지 않은 난이도임을 알 수 있다.

2차 영어요약문의 원문은 중국 정부가 방송을 검열하고, 비도덕적이라고 생각하는 프로그램을 금지시킨다는 내용과 이로 인해 나타나는 상황과 반발하는 단체들의 이야기를 다룬 원인-결과 형식의 기사로 China bans immoral content from television의 제목 아래 한 문단이 구성되어 있다. 총 14문장, 246단어로 이루어져있으며, 1문장은 평균 17.6단어로 측정되었다. Lexile 지수는 1100L-1200L이며, Flesch Kincaid Grade Level은 9.7, Flesch Reading Ease는 57.1을 나타냈다.

1차 원문과 2차 원문 모두 전체 문장 수는 물론 문장당 포함 단어의 수도 비슷하며, Lexile지수, Flesch Kincaid Grade Level, Flesch Reading Ease 수치도 동일하게 측정되어 두 지문의 난이도 차이는 없다고 할 수 있다.

제목으로 인한 간섭현상이 일어나지 않도록 제목을 배제한 원문을 A3의 한 면에 옮겨 놓고, 나머지 한 면을 비워두어 원문을 보면서 영어요약문쓰기를 할 수 있도록 했는데, 이는 요약문쓰기가 기억력무무에 영향을 받지 않도록 하기 위함이었다.

3) 영어요약문쓰기 활동

영어요약문쓰기 활동을 시작하기 전에, 왜 영어요약문쓰기를 하는지 그리고 어떠한 절차로 구성되었는지 설명하고 학생들의 이해를 구했다. 첫 10분은 학생들의 영어실력 정도를 파악하는 문항과 영어요약문쓰기 경험을 묻는 문항으로 구성된 실태조사를 실시하였고, 뒤 이은 50분 동안 영어요약문쓰기 활동을 진행하였다.

나란히 앉아 서로의 영어요약문을 참고하고 비슷한 유형의 결과물을 제출하는 것을 미연에 방지하기 위해 책상을 하나씩 세로로 배열하여 학생 개별의 독립적인 공간을 만들어 주었고, A3 종이를 사용하는 데 불편하지 않도록 필기구 이외의 물건은 정리할 수 있도록 했다. A3 종이의 원편에는 원문 자료를 실었고, 오른쪽에는 원문을 참고하여 영어요약문을 적을 수 있도록 여백으로 남겨두었다. 요약문 길이에 엄격한 제약을 두지는 않았으나, 중요해 보이는 몇 문장을 적고 요약문쓰기 활동시간을 대충 보내려는 학생들이 있을까 우려하여 용지 절반 정도의 길이, 혹은 110~120자 정도로 영어요약문을 작성해 달라고 요청하였다. 주어진 시간

안에 마무리하지 못한 학생에게는 추가 시간을 줄 수 있을
을 공지하여 제한 시간에 대한 부담은 줄일 수 있도록 했다.

1차와 2차 활동 모두 원문의 난이도는 물론이거니와 요
약문의 길이, 쓰기 시간, 활동 조건을 동일하게 유지하였고,
영어요약문쓰기에 있어 환경의 영향으로 차이가 발생하는
일이 없도록 하였다.

2. 자료 분석

먼저 1차, 2차 영어요약문쓰기에 사용되었던 원문을 의
미 단위로 나누는 작업을 진행하였고, 의미 단위로 나누는 후
에는 원문에 나타난 순서대로 정렬하여 워드 프로세서로 정
리하였다. 두 번째는 의미 단위를 중요도 수준 기준에 맞춰
1에서 4로 분류하는 작업이었는데, 요약문에서 가장 중요
한 의미 단위 척도는 1, 필요 없는 의미 단위 척도는 4로 지
정하고 요약문 내의 상대적 중요도를 비교하여 숫자 척도를
부여하였다. 1차 영어요약문쓰기에 사용되었던 원문 자료
Starbucks to open its first store in Italy는 27개의 의미 단위로
나누어졌고, 중요도 수준 <1> 7개, 중요도 수준 <2> 7개, 중요
도 수준 <3> 6개, 중요도 수준 <4> 7개로 구분되었다. 2차 영
어요약문쓰기의 원문 자료 China bans immoral content from
television은 의미 단위 23개로 중요도 수준 <1> 6개, 중요도
수준 <2> 5개, 중요도 수준 <3> 6개, 중요도 수준 <4> 6개로
구분되었다. 1차, 2차 영어요약문쓰기의 원문 자료는 의미
단위의 수도 크게 다르지 않았고, 각 중요도 수준의 개수도
비슷하게 측정되었다.

의미 단위로 분류되어 중요도 수준까지 다 기입된 원문
자료를 기준으로 삼아 연구 대상의 영어요약문 분석을 진행
하였다. 첫 단계로, 수기로 작성된 1차 34개, 2차 46개의 영
어요약문을 타이핑하여 정리하고, 학생의 이름 대신 연속
번호를 달아 분리해주었다. 그런 다음, 각각의 요약문을 의
미 단위로 구분하고 하나의 의미 단위가 한 칸에 들어갈 수
있도록 표 형식으로 정리하였다. 마지막으로 의미 단위 별
로 정리된 표에 중요도 수준을 부여하는 작업을 실시하였
고, 이 때의 중요도 수준은 원문 자료와 비교하여 관련 없는
주제, 부정확한 정보를 포함하였거나 배경 지식이나 개인
의견을 요약문에 삽입하였을 때의 5까지 포함하여 5가지로
구분하였다.

이 분석 작업은 연구자 본인 외에 전문가 한 분의 도움을
받아 진행되었는데, 호주에서 TESOL학위를 받고 대학에
서 교양영어를 수년간 강의해온 분으로, 주로 초급반을 담
당하셨기에 하위학습자들의 수준이나 성향을 잘 파악하고
계신 분이였다. 이 전문가는 본 연구에 대해 전혀 정보가 없
는 상태로 실험에 참가했기에 연구의 목적 및 대상에 대한
안내와 더불어 의미 단위, 중요도 수준, 요약문 규약에 대한
설명을 하기 위해 3시간 정도의 사전 만남을 가졌다. 일주일
후, 다시 만나 원문을 의미 단위로 나누는 작업부터 시작하

였는데, 1차, 2차 영어요약문쓰기에 사용된 원문을 각자 나
눈 후에 의미 단위들을 비교해보기로 하였다. 의미 단위가
다르게 구분된 부분은 서로의 의견을 들어보고 합의점을 찾
아 하나의 공통된 기준 자료를 만드는 것에 목표를 두었다.

의미 단위를 나누는 후에는 중요도 수준을 결정하는 단계
로 넘어갔는데, 주제 의미 단위, 뒷받침하는 의미 단위, 중요
한 정보, 중요하지 않은 정보를 구별하며 중요도 수준 척도
를 각자 기입했고, 이 단계 또한 서로의 결과를 비교하며 중
요도 수준이 다르게 판단된 의미 단위에 한하여 다시 한 번
점검하며 합의점을 찾는 토론과정을 거쳤다. 1차, 2차 원문
의 의미 단위와 중요도 수준을 구분하여 기준 자료를 만드
는 작업에 2시간 정도가 소요되었고, 이를 바탕으로 연구 대
상의 요약문을 분석하기로 하였다. 연구 대상의 요약문은 1
차 34개, 2차 46개, 총 80개로 만나서 한꺼번에 하기에 무리
가 있을 것으로 판단되어 2주 동안 각자 작업한 후 2번째 만
남을 가지는 것으로 결정했다.

2번째 만남이 있기 하루 전, 평가자 간의 신뢰도를 측정
하기 위해 1차, 2차 영어요약문의 총 의미 단위 개수 대비 중
요도 수준 1에서 5까지를 받은 의미 단위의 수를 측정하여
메일로 보내주기를 요청하였고, Pearson의 상관계수를 사용
하여 연구자 본인의 수치와 비교하였다. 상관관계는 0.01수
준에서 유의한 것으로 나타났는데, 이는 연구자가 전문가와
함께 원문 자료를 의미 단위, 중요도 수준으로 나누는 작업
을 반복해서 했었고, 차이점을 이해하기 위해 토론을 거듭
한 결과로 보여 진다. 이어진 2번째 만남에서는 각자 2주간
작업했던 연구 대상들의 영어요약문 80개의 의미 단위와 중
요도 수준을 하나하나 살펴보고, 차이가 있는 몇 부분에
대해서 의견을 나누는 시간을 가졌다.

IV. 연구 결과

1. 의미 단위 및 중요도 수준 분석

한국 대학생 하위학습자들이 영어요약문쓰기 시 중요한
의미 단위들을 구분해 낼 수 있는지를 알아보기 위해 먼저
연구 대상의 영어요약문을 의미 단위로 나누고, 나뉘진 의
미 단위에 중요도 수준을 부여하였다. 의미 단위에 왜곡이
있을 시 부여되는 척도 5를 배제하고, 중요도 수준 1에서 4
까지를 받은 의미 단위들의 수를 계산하였다.

1차 영어요약문에서의 적절한 의미 단위는 최대 12, 최소
0개로 평균 5.29개의 의미 단위가 영어요약문에 사용되었
으며, 이는 1차 원문 의미 단위 27개의 19.61%에 해당한다.
표준편차는 각각 3.32, 12.28로 나타났다. 2차 영어요약문에
서의 적절한 의미 단위 사용은 최대 15개, 최소 0개로 평균
6.41개의 의미 단위가 사용되었고, 표준편차는 4.33으로 나
타났다. 2차 원문 의미 단위 23개의 27.88%에 해당하는 수

치로 비율에 대한 표준편차는 18.84로 계산되었다(표 1 참고).

TABLE 1
Mean Proportion of Idea Units in the Summary

	Summary 1	Summary 2
Mean # of idea units included	5.29	6.41
Mean % of idea units included (SD)	19.61 (12.28)	27.88 (18.84)

1차 원문에서는 의미 단위 7개가 요약문에서 가장 필요한 의미 단위인 중요도 수준 1에 해당하였고, 중요도 수준 2는 의미 단위 7개, 중요도 수준 3은 의미 단위 6개로 구분되었다. 사소하거나 쓸모 없는 정보를 담고 있고, 요약문에 필요하지 않은 의미 단위에 부여되는 중요도 수준 4는 의미 단위 7개로 분류되었다. 2차 원문에서는 중요도 수준 1에 의미 단위 6개, 중요도 수준 2에 5개, 중요도 수준 3과 4에 각각 의미 단위 6개가 배정되었다.

연구 대상들이 중요한 의미 단위를 구분해 낼 수 있는지를 알아보기 위해 영어요약문에 상위 중요도 수준의 의미 단위를 어느 정도 포함했는지 확인하였고, 이를 정리한 결과는 표 2와 같다. 1차 활동에서는 중요도 수준 1의 의미 단위를 자신의 요약문에 포함한 연구 대상의 평균 비율이 35.71%로 나타났고, 중요도 수준 2, 3, 4는 평균 13~14%로 거의 같은 비율을 보였다.

TABLE 2

Mean Proportion of Idea Units on Importance Levels

	IL 1	IL2	IL3	IL4	
Summary 1	# of idea units in the text(27)	7	7	6	7
	Mean # of idea units included in the summaries of the subjects	12.14	5	5	4.43
	Mean % of idea units included in the summaries of the subjects	35.71	14.71	14.71	13.03
Summary 2	# of idea units in the text (23)	6	5	6	6
	Mean # of idea units included in the summaries of the subjects	20	12	9.67	9.50
	Mean % of idea units included in the summaries of the subjects	43.48	26.09	21.01	20.65

2차 활동에서는 중요도 수준 1의 의미 단위를 포함한 연구 대상의 평균 비율이 43.48%로 1차 활동 때보다 높은 수치를 보였으나, 중요도 수준 2, 3, 4 평균 또한 1차 활동 때보다 높아졌다. 중요도 수준 2의 의미 단위를 요약문에 사용한 대상의 평균 비율은 26.09%였고, 중요도 수준 3과 4의 의미 단위는 평균 20~21%로 집계되었다.

상위 중요도 수준인 1, 2가 2차 활동에서 평균 학생 비율이 높게 나타났고 특히 중요도 수준 2의 의미 단위들을 요약문에 사용한 연구 대상의 비율이 2차 활동에서 11% 이상 높

게 측정되었다. 1차와 2차 활동의 대상이 같은 레벨의 반에서 학습하는 하위학습자이고 원문 자료가 동일한 난이도를 지닌 기사임을 볼 때, 비교하는 유형의 글보다 2차의 원인과 결과가 명확하게 나누어진 유형의 글에서 주제 의미 단위나 중요한 정보를 담고 있는 의미 단위를 가려내기 쉬웠던 것으로 짐작된다.

2. 요약문 규약 사용 분석

연구 대상들이 영어요약문쓰기 시 어떤 규칙들을 사용했는지를 알아보기 위해 Johns와 Mayes(1990)의 복제, 결합, 고안, 왜곡의 4가지 규약으로 그들의 영어요약문을 분석해 보았다. 먼저 요약문의 의미 단위들의 오류여부를 판단하여 정확한 사용과 왜곡으로 나누었고, 정확한 사용으로 나뉜 의미 단위들은 복제, 결합, 고안 규약으로 재 분류하였다.

원문의 문장에서 하나 이상의 의미 단위를 그대로 복제해서 요약문에 사용했을 경우에 부여하는 복제 규약 1a는 1차 요약문에서 합계 175로 정확하게 사용된 의미 단위의 97.22%를 차지하며 다른 규약에 비해 월등히 높은 수치를 보이고 있다. 이는 연구 대상이 영어요약문쓰기 경험이 거의 없는 하위학습자들임을 볼 때, 요약문에 필요하다고 생각되는 원문의 의미 단위들을 그대로 옮겨 사용하였기에 나타난 결과로 판단된다. 바꾸어 쓰기 혹은 결합하기, 고안하기 등은 교육과 훈련에 의해서 길러지는, 상위학습자들이 사용하는 규약들이 연구에서 나타난 바 있다(Hidi & Anderson, 1986). 1a의 최대는 12, 최소는 0으로 1a를 하나도 부여 받지 않은 학생의 경우, 원문을 그대로 복제한 의미 단위를 사용하지 않은 것이 아니라 원문의 의미 단위를 정확히 복제하지 못해 오류 문장으로 분류되었기에 발생한 결과로 연구 대상 전원이 1a를 시도했다. 평균 5.15개의 1a의 의미 단위가 요약문에 사용되었고, 표준편차는 3.42로 나타났다. 원문의 한 문장에 나타난 하나 혹은 그 이상의 의미 단위를 정확하게 바꾸어 쓰기를 했을 경우 주어지는 1b는 1a와 비교하여 수치가 현저하게 낮아졌는데, 34명 중 원문의 의미 단위를 정확하게 바꾸어 쓰기를 할 수 있었던 연구 대상은 2명에 불과했다. 각각 2개의 의미 단위와 1개의 의미 단위를 바꾸어 썼고, 평균은 0.09개, 표준편차는 0.37로 원문의 한 문장에서 나타난 하나 이상의 의미 단위를 정확하게 바꾸어 쓸 수 있었던 대상은 거의 없었다고 보여 진다.

2차 영어요약문에서의 1a는 총 278개의 의미 단위에 주어졌으며, 1차 영어요약문과 마찬가지로 1a가 독보적으로 많은 수를 나타냈다. 정확하게 사용된 의미 단위의 94.88%에 달하며 평균 6.04개, 최대 15개의 1a의 의미 단위가 사용되었다. 표준편차는 4.45로 1차보다는 분산되어있음을 알 수 있다. 1b는 의미 단위 8개에 주어졌으며, 46명 중 6명의 연구 대상이 정확하게 1b 규약을 사용할 수 있었던 것으로 나타났다. 평균은 0.17개, 표준편차는 0.44로 나타났으며,

실험 인원이 1차에 비해 늘어났음에도 1b 규약을 정확하게 사용한 비율은 유의미한 차이가 없었다.

결합 규약의 2a는 문단 내 한 문장 이상에서 두 개 이상의 의미 단위가 결합되었을 때 부여하는 기호로 1차 영어요약문에서는 1명이 정확하게 사용한 것으로 나타났다. 여러 문단에서 두 개 이상의 의미 단위가 정확하게 결합되었을 때 부여하는 2b 또한 1차 연구 대상 34명 중 1명의 요약문에서 발견되었다. 두 기호 모두 0.03개의 평균, 0.17의 표준편차를 나타냈고, 이 두 수치에서 확인할 수 있듯이 이 규약 또한 1b와 마찬가지로 정확하게 사용한 연구 대상이 거의 없었다. 연구 대상들이 요약문에서 의미 단위의 결합을 시도하지 않은 것은 아니나, 정확하게 사용된 의미 단위는 각 척도 당 1개에 불과했고, 나머지는 오류가 발견되어 왜곡 범주로 분류되었다. 특히 문단 내에서의 의미 단위 결합은 고심한 흔적을 찾아볼 수 있으나, 대부분이 정확한 사용 규약 2a가 아닌 왜곡 규약 5a로 지정되었다.

2차 영어요약문에서는 전체 인원 46명의 8%인 4명만이 2a를 정확하게 사용하였고, 총 6개의 문단 내 의미 단위 결합이 이루어졌다. 평균 0.13, 표준편차 0.40으로 1차 영어요약문보다는 수치가 높으나, 평균이 소수점 이하에 머무는 차이로 2a도 1차와 2차 활동 사이의 큰 변화는 없었다.

3a~3c는 고안 규약에 사용하는 기호로 문단이나 전체 글에 대한 일반화된 의미 단위나 요약문 형태의 의미 단위를 제시할 경우, 혹은 글 전체의 상위 진술을 제시하는 경우에 부여하게 되는데, 1차 영어요약문에서 이 규약을 정확하게 사용한 연구 대상은 아무도 없었다. 3a, 3b, 3c 모두에서 0을 기록하였고, 복제, 결합규약보다 상위 인지능력을 요하는 규약이기에 대학생 하위학습자를 대상으로 한 본 실험에서 수치가 낮을 것이라 예상은 한 바였다.

2차 영어요약문에서는 주제 문장과 같이 문단에 대한 일반화된 의미 단위를 정확하게 제시할 경우 부여되는 3a를 1명의 요약문에서 발견할 수 있었는데, 이를 제외한 3b, 3c는 1차 영어요약문과 마찬가지로 0으로 집계되었다. 요약문 경험이 거의 없는 대상으로 진행된 이 실험에서는 글 전체를 아울러 요약하는 의미 단위를 고안해내거나 다수의 의미 단위를 동반하여 상위 진술 형태로 나타낼 수 있는 대상은 없는 것으로 볼 수 있다.

의미 단위의 정확한 사용 범주에 포함된 복제, 결합, 고안 규약의 각각의 비율은 표 3에서 확인할 수 있고, 이를 종합해본 결과는 다음과 같다. 1차 영어요약문에서 연구 대상이 사용한 정확한 의미 단위는 총 180개, 평균 5.29개로 3.31의 표준편차를 나타내고 있으며, 2차 영어요약문은 정확한 의미 단위 사용 총 293개, 평균 6.37개로 표준편차는 4.36으로 계산되었다. 1차 영어요약문쓰기 참여 인원 34명, 2차 영어요약문쓰기 참여 인원 46명으로 의미 단위의 총 합계는 2차가 많은 것이 당연하고, 평균 사용 개수를 비교해봤을 때 1차 5.29개, 2차 6.37개로 2차 영어요약문에서 평균 1개 정도

의 의미 단위가 더 나온 것을 확인할 수 있다. 이 수치는 원문의 문장에서 하나 이상의 의미 단위를 그대로 복제해서 요약문에 사용했을 경우의 1a의 수치와 흡사한데, 이는 2차 활동에서 1차와 구분되는 요약규칙이 정확하게 시도되었고 이에 의미를 부여할 수 있는 특징이 있는 것이 아니라, 단순히 원문에서 정확히 복제된 의미 단위가 1차 활동보다 평균 1개정도 더 있는 것으로 정리할 수 있다. *t*-검정에서도 두 활동간의 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

TABLE 3

Mean Proportion of Correct Replication of Idea Units

		1a	1b	2a	2b	3a	3b	3c
Summary 1	Max. # of CRIU	12	2	1	1	0	0	0
	Mean # of CRIU	5.15	0.09	0.03	0.03	0.00	0.00	0.00
	Mean % of CRIU	19.07	0.33	0.11	0.11	0.00	0.00	0.00
	SD	3.42	0.38	0.17	0.17	0.00	0.00	0.00
Summary 2	Max. # of CRIU	15	2	2	0	1	0	0
	Mean # of CRIU	6.04	0.17	0.13	0.00	0.02	0.00	0.00
	Mean % of CRIU	26.26	0.74	0.57	0.00	0.09	0.00	0.00
	SD	4.45	0.44	0.40	0.00	0.15	0.00	0.00
<i>t</i> -test	<i>p</i> -value	0.331	0.363	0.131	0.247	0.393	-	-

왜곡 규약은 총 13가지로, 의미 단위 수준에서 왜곡이 발생했을 때 부여되는 척도 4부터 왜곡된 결합에 주어지는 척도 5, 거시 명제 수준에서 왜곡이 나타났을 때 사용하는 척도 6, 요약문에 개인 의견을 삽입한 경우 부여되는 척도 7로 구성된다.

술부가 적절하지 않은 의미 단위를 나타내는 4a는 왜곡 규약 중 연구 대상들에게 가장 많이 주어진 척도로 1차 영어요약문에서 총 21개로 집계되었다. 1차 영어요약문에서 연구 대상 한 명이 사용한 4a의 최대치는 3개로, 직관적으로 볼 때 큰 수치는 아니나 연구 대상이 작성한 요약문 의미 단위 개수는 물론 왜곡 규약으로 분류된 의미 단위의 개수와 비교해 볼 때 큰 비중을 차지한다. 예를 들어, 연구 대상 1은 총 5개의 의미 단위로 구성된 요약문을 작성하였는데, 정확하게 사용한 의미 단위는 2개, 왜곡으로 분류된 의미 단위는 3개이다. 왜곡 범주에서는 4a에 의미 단위 2개, 4b에 의미 단위 1개가 포함되어있다. 즉, 연구 대상 1의 전체 의미 단위 중 40%를 4a가 차지하고 있는 것이다. 1차 영어요약문에서는 평균적으로 0.62개의 4a 왜곡이 요약문에 사용되었고, 0.95의 표준편차를 나타냈다. 총 21개의 4a가 1차 요약문에서 발견되었으며, 전체 왜곡 의미 단위 사용의 32.30%를 차지하였다. 4a와 상반되게 술부는 적절하나 주부가 적절하지 않은 의미 단위에 주어지는 4b는 11개로, 연구 대상에 의해 사용된 왜곡 의미 단위 65개의 16.92%를 차지하며 4a, 5a에 이어 많이 사용된 왜곡 의미 단위로 나타났다. 원문의 필수 정보임에도 요약문의 의미 단위에서 삭제된 경우에 주어지는 4c는 총 3개, 전체 대비 4.61% 정도에 그쳤는데, 원

문에서 복제한 의미 단위를 자신의 요약문에서 삭제 및 재가공한 경우가 많지 않다는 것을 보여준다. 4d는 추가된 정보가 원문의 의미를 왜곡시키는 경우 받게 되는데, 전체의 10.76%를 차지하였으며 반대의 경우인 4c와 비교하여 2배 정도의 우위를 보였다. 앞서 복제 규약에서도 살펴보았듯이, 연구 대상 전원이 요약문 대부분을 원문 복제로 구성하였고, 이들에게는 새로운 의미 단위를 고안하거나, 복제한 의미 단위에서 중요도 수준을 다시 판단하여 상대적으로 덜 중요한 의미 단위를 삭제하고 남아있는 상위 중요도 수준의 의미 단위들을 결합하는 시도는 어려웠을 것으로 판단된다. 대신 연구 대상들은 원문의 의미 단위에서 단어 하나를 추가하거나 대체를 시도함으로써 자신의 요약문 의미 단위에 변화를 주려고 하였는데, 오히려 이것이 원문의 의미를 왜곡시키거나 정보를 제대로 전달하지 못하도록 만들게 된 경우가 많았다.

2차 영어요약문에서는 4a만 1차 영어요약문의 결과와 비슷하였고 4b, 4c, 4d는 1차 보다 높은 비율을 보였다. 총 35개의 의미 단위가 4a로 분류되었으며 이는 2차 영어요약문의 전체 의미 단위 105개의 33.33%에 해당한다. 명사가 포함된 의미 단위에서도 오류가 있었지만, 술부의 중심인 동사에서 가장 많은 오류가 발견되었다. 평균 0.76개가 사용되었으며 표준편차는 1.35로 나타났다. 4b는 총 12개로 집계되었으며, 이는 왜곡 의미 단위의 11.42%에 해당한다. 1차 영어요약문의 4b의 비율인 16.92%와 비교하면 주부에서 오류가 발견된 의미 단위의 비율이 상당히 낮아졌음을 확인할 수 있다. 4c는 19개로, 전체 의미 단위의 18.09%를 차지하며 1차의 4.61%와 차이를 보였고, 4d는 21개로 20%의 비율을 차지하며 이 또한 1차의 10.77%와 비교하여 상대적으로 높은 수치를 나타냈다. 동일한 난이도의 원문이 주어졌기에 2차 활동의 원문이 1차보다 이해하기 어려웠고, 그로 인해 원문의 필수적인 정보가 요약문에서 삭제되고, 요약문에 추가된 정보가 원문의 의미를 왜곡시켰다고 보기는 어렵다. 다만, 2차 원문에 예시로 구성된 의미 단위가 많이 포함되어 있어 예시 문장의 의미 단위 일부분을 삭제하고 바꾸어 쓰기를 시도하는 과정에서 오류가 발생한 것으로 보인다.

왜곡된 결합 척도에 주어지는 5a는 본 연구의 왜곡 규약 중 4a 다음으로 많이 사용되었는데, 1차 영어요약문에서는 왜곡 의미 단위 총 65개 중 12개가 5a에 포함되었으며, 전체 비율의 18.46%를 차지하였다. 앞서 결합 규약에서 살펴보았듯이 연구 대상들이 의미 단위의 결합을 시도하였으나, 정확한 의미 단위로 구분된 것은 2개에 불과하고 나머지 12개는 잘못된 사용으로 왜곡 규약 5a의 사례가 되었다. 5b는 원문에서 한 문장 안에 존재하는 의미 단위가 요약문에서 분리된 경우에 주어지는데, 1차 영어요약문에서는 단 하나의 사례도 찾을 수 없었다. 원문의 의미 단위를 복제하여 요약문에 그대로 나열하는 경우가 대부분이었기에 한 문장에 존재하던 의미 단위가 분리되는 경우가 없었던 것으로 보인다.

다. 바꾸어 쓰거나 결합을 시도하다가 다른 왜곡 규약들로 분류된 경우는 있으나, 5b의 사례는 발견되지 않았다.

2차 영어요약문에서의 5a는 총 12개, 전체 의미 단위의 11.42%로 실험 대상 수가 증가하였음에도 1차에 비해 두 개 이상의 결합된 의미 단위에서 하나 이상의 왜곡된 의미 단위가 있는 경우의 비율은 감소하였다. 5b는 1차 영어요약문 결과와 마찬가지로 0으로 집계되었다.

글이 요구하는 수준 이상으로 일반화된 거시 명제에 주어지는 6a는 1차와 2차 영어요약문 모두 0에 수렴하였는데, 내용을 일반화하여 주제 문장을 만들어 내거나 전체 내용을 아우르는 상위 명제를 고안한 대상 자체가 거의 없었기에 왜곡 또한 찾을 수 없었다. 부정확한 거시 명제에 주어지는 6b는 1차, 2차 영어요약문에서 모두 3개씩 나타났고, 부정확한 상위 진술의 6c는 1차 영어요약문에서는 2개, 2차에서는 0개로 집계되었다. 2차 영어요약문에서 부정확한 상위 진술의 비율이 다소 줄어든 것은, 정확하게 고안된 의미 단위가 늘고 왜곡의 비율이 줄어든 것이 아니라 새로운 의미 단위를 고안하려는 시도 자체가 없었던 것으로 확인되었다.

요약문에서 개인 의견이나 결론을 제시하여 왜곡으로 분류되는 경우는 척도 7로, 글 자체에 관한 개인 의견인지, 여기에 판단이 추가되었는지, 일반화된 논평을 하는지 아니면 글의 결론을 제시하는지에 따라 a부터 d까지 4가지로 나뉘어진다. 1차 영어요약문의 7b에서 3개, 전체 의미 단위의 4.62%로 나타난 것이 척도 7의 최대치로, 개인 의견으로 인한 왜곡이 1차, 2차 영어요약문의 왜곡 비율에 큰 영향을 미치지 않았다. 1차 영어요약문에서는 7a 0개, 7b 3개, 7c 1개, 7d 2개로 일반화된 논평이나 글의 결론을 제시하며 범한 왜곡이 3~4% 정도로 눈에 띄었고, 척도 7이 차지하는 비율은 9.23%로 계산되었다. 2차 영어요약문에서는 7a 1개, 7b 0개, 7c 1개, 7d 0개로 전반적으로 수치가 감소하였고, 척도 7의 비율도 1.94%로 1차의 비교하여 큰 차이를 보였다.

의미 단위의 왜곡을 종합해보면, 1차 영어요약문에서의 4a~7d의 의미 단위는 총 65개, 2차 영어요약문의 4a~7d의 의미 단위는 총 103개이며 전체 의미 단위 대비 왜곡 비율로 계산하면 1차는 26.53%, 2차는 26.01%와 같다. 의미 단위의 왜곡 비율은 1차와 2차가 흡사하게 나타났으며, 독립표본 t-검정 결과 또한 0.009를 나타낸 4c를 제외하고는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 두 요약 활동의 척도에 따른 비율은 표 4에서 확인할 수 있다.

TABLE 4
Mean Proportion of Distortions

		4a	4b	4c	4d	5a	5b	6a	6b	6c	7a	7b	7c	7d
Summary 1	Max.# of D	3	3	1	5	3	0	0	2	1	0	1	1	1
	Mean.# of D	0.62	0.32	0.09	0.21	0.35	0.00	0.00	0.09	0.06	0.00	0.09	0.03	0.06
	Mean % of D	2.30	1.19	0.33	0.78	1.30	0.00	0.00	0.33	0.22	0.00	0.33	0.11	0.22
	SD	0.95	0.64	0.29	0.88	0.69	0.00	0.00	0.38	0.24	0.00	0.29	0.17	0.24
Summary 2	Max.# of D	7	4	3	3	2	0	0	1	0	1	0	1	0
	Mean # of D	0.76	0.26	0.41	0.46	0.24	0.00	0.00	0.07	0.00	0.02	0.00	0.02	0.00
	Mean % of D	3.30	1.13	1.78	2.00	1.04	0.00	0.00	0.30	0.00	0.09	0.00	0.09	0.00
	SD	1.35	0.74	0.75	0.91	0.48	0.00	0.00	0.25	0.00	0.15	0.00	0.15	0.00
<i>t</i> -test	<i>p</i> -value	0.599	0.694	0.009	0.221	0.387	-	-	0.744	0.160	0.393	0.083	0.831	0.160

V. 결론

한국 대학생 하위학습자들의 요약문쓰기 역량 정도를 확인하기 위한 실험을 진행, 분석한 결론은 다음과 같다. 영어요약문쓰기 시 중요한 의미 단위를 구분할 수 있는지를 파악하기 위해 실시한 중요도 수준 분석 결과, 대부분의 학생들은 원문의 주제나 중심 생각을 포함한, 아주 중요한 정보를 담고 있는 의미 단위들을 요약문에 포함해야 한다는 것은 인지하고 있고, 중요도 수준 1의 의미 단위들은 비교적 잘 파악하고 있다는 것을 알 수 있다. 하지만 중요도 수준 2, 3, 4의 의미 단위의 경우, 각 수준의 평균 학생 비율 차이가 나지 않고, 중요도 수준 1의 의미 단위를 뒷받침하는 의미 단위로 요약문에 포함되지 않아도 되는 중요도 수준 4의 의미 단위를 사용하는 것을 보아 세부 사항의 중요도는 잘 구분하지 못한다는 것이 드러났다.

각 의미 단위에 주어진 1a부터 7d까지 총 20개의 규약 척도를 살펴본 결과, 원문의 문장에서 하나 이상의 의미 단위를 복제한 경우 주어지는 1a가 453개로 전체 의미 단위의 70.67%를 차지하며 압도적으로 높은 비율을 보여주었다. 실험 대상들은 원문에서 중요하다고 생각하는 의미 단위들을 선택하여 원문보다 짧은 형태로 만드는 것에 집중한 것으로 판단된다. 원문의 의미 단위를 복제하여 그대로 제시한 요약문이 대부분이나, 간혹 복제한 술부의 의미 단위의 한 단어를 대체하거나 추가 혹은 삭제하여 변화를 주고자 시도했던 요약문들을 발견할 수 있었다. 이 시도가 바뀌어 쓰기로 정확하게 사용되어 1b로 분류된 비율은 왜곡의 4a~4d 비율과 비교하여 현저히 낮지만, 원문 복제에 의존하지 않고 변화를 시도한 자체가 고무적이라 할 수 있겠다. 문단 내 의미 단위의 결합과 주부 의미 단위의 변화를 시도한 대상도 몇 있었으나 결합 시도는 20% 정도만이 정확한 의미 단위로 구분되었고, 주부는 술부에 비해 변화를 줄 수 있

는 부분이 한정되어 있으며 태를 바꾸는 것처럼 문법적으로 접근해야 하는 경우가 많아 대부분이 왜곡으로 처리되었다. 본 실험에서 개인 의견이나 판단 삽입, 혹은 일반화된 결론 제시로 인한 왜곡은 다른 왜곡에 비해 상대적으로 매우 낮은 비율을 나타냈고, 고안은 왜곡 여부를 떠나 시도 자체가 거의 없었다.

종합적으로 볼 때, 이 실험의 연구 대상들은 가장 중요한 의미 단위를 제외한 의미 단위들의 중요도 수준을 구분하지 못했고, 요약문 대부분을 원문 복제로 구성하였다. 영어요약문쓰기 경험이 없고 체계적인 쓰기 교육을 받지 못한 하위학습자들임을 고려하면 어느 정도는 예상 가능한 전개였는데, 앞서 살펴본 하위학습자들을 대상으로 한 선행 연구와도 크게 다르지 않은 결과를 보였다.

이 실험을 통하여 하위학습자들을 대상으로 한 요약문 쓰기활동에는 요약문에 넣지 않아도 될 사소하거나 쓸모가 없는 정보들을 가려내는 훈련이 무엇보다 필요하며, 바꾸어 쓰기, 결합, 고안 등 요약문 작성방법을 직접적으로 배우고 연습할 수 있도록 구성해야 한다는 것을 알 수 있었다. 이 연구 결과가 추후 하위학습자를 대상으로 한 요약문쓰기 지도 안이나 요약문쓰기 활동 구성에 도움이 되었으면 한다.

REFERENCES

Armbruster, B., Anderson, T., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22(3), 331-346.

Brown, A., & Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Technical Report*, 270, 1-38

Brown, A., Campione, J., & Day, J. (1981) Learning to learn: On training students to learn from texts. *Ed-*

- ucational Researcher, 10(2), 14-21.
- Brumfit, C. (2004). Language and higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3(2), 163-173.
- Byun, Ok-Sim. (2008). *Study of the effectiveness of summary writing in high school English classes* (Unpublished master's thesis). Korea National University of Education, Cheongju, Korea.
- Campbell, C. (1990). Writing with others' words: Native and non-native university students' use of information from a background reading text in academic compositions. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 211-230). New York: Cambridge University Press.
- Carrell, P. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19(4), 727-752.
- Carson, J. (1993). Reading for writing: Cognitive perspectives. In J. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom* (pp. 85-104). Boston, MA: Cambridge University Press.
- Carson, J., Carrell, P., Silberstein, S., Kroll, B., & Kuehn, P. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*, 24(2), 245-266.
- Coleman, J. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(1), 1-14.
- Cordero-Ponce, W. (2000). Summarization instruction: Effects on foreign language comprehension and summarization of expository texts. *Reading Research and Instruction*, 39(4), 329-350.
- Flower, L., Shriver, K., Carey, L., Haas, C., & Hayes, J. (1989). *Planning in writing: The cognition of a constructive process* (Tech. Rep. No. 34). Berkeley, CA: Center for the Study of Writing.
- Friend, R. (2001). Effects of strategy instruction on summary writing of college students. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 3-24.
- Han, Mi-Hyang. (2005). Summary processes of an English native and ESL learners at the college level. *The New Korean Journal of English Language & Literature*, 47(3), 223-251.
- Hare, V., & Borchardt, K. (1984). Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 62-78.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 473-493.
- Hirvera, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Jeon, Young-Joo. (2010). The effective way of developing English writing proficiency for pre-service teachers. *Journal of the Korea English Education Society*, 9(3), 251-273.
- Ji, Nan-Young. (2011). Can a summary task be valid writing assessment for less-proficient EFL students? *Modern English Education*, 12(3), 46-64.
- Johns, A. (1985). Summary protocols of "underprepared" and "adept" university students: Replications and distortions of the original. *Language Learning*, 35(4), 495-512.
- Johns, A., & Mayes, P. (1990). An analysis of summary protocols of university ESL student. *Applied Linguistics*, 11(3), 253-271.
- Johnson, N. S. (1983). What do you do if you can't tell the whole story? The development of summarization skills. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language, vol.4* (pp. 315-383). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson, R. (1970). Recall of prose as a function of the structural importance of the linguistic units. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9(1), 12-20.
- Kang, Mi-Jeong. (2007). L2 writing and its relations to rereading frequency and reading proficiency. *The Journal of Linguistic Science*, 42, 131-152.
- Kim, Sung-Ae. (1998). An analysis of Korean EFL readers' summarization of L2 texts. *English Teaching*, 53(4), 63-91.
- Kim, Youn-Hee. (2013). Examining teachers' perceptions of English writing instruction and assessment in preparation for the national English ability test. *Studies in British and American Language and Literature*, 107, 185-211.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kirkland, M., & Saunders, M. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *TESOL Quarterly*, 25(1), 105-121.
- Kroll, B. (1977). Combining ideas in written and spoken English: A look at subordination and coordination. In E. O. Keenan & T. L. Bennett (Eds.), *Discourse across time and space, Southern California Occasional Papers in Linguistics 5* (pp. 69-108). Los Angeles: Department of Linguistics, University of Southern California.
- Kwon, Oryang, Yoshida, K., Watanabe, Y., Negishi, M., & Nagamura, N. (2004). A comparison of English proficiency of Korean, Japanese, and Chinese high school students. *English Teaching*, 59(4), 3-21.
- Lee, Hee-Kyung, & Anderson, C. (2007). Validity and topic generality of a writing performance test. *Language Testing*, 24(3), 307-330.
- McAnulty, S. J. (1981). Paraphrase, summary, précis: Advantages, definitions, models. *Teaching English in the Two-Year College*, 8(1), 47-51.
- Oh, Hee-Jeong. (2007). Korean students' awareness and the use of the summarizing rules in English. *English Teaching*, 62(2), 123-145.
- Park, Yu-Ra. (2007). Current state of teaching English writing and suggested lesson plan. *Studies in English Language & Literature*, 23(1), 51-81.
- Prochaska, E., & Moon, Young-In. (2004). The relation of writing ability to instances of plagiarism in Korean

- EFL university students' summary writing. *Foreign Language Education*, 11(1), 1-26.
- Sarig, G. (1993). Composing a study-summary: A reading/writing encounter. In J. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom* (pp. 161-182). Boston, MA: Cambridge University Press.
- Sherrard, C. (1989). Teaching students to summarize: Applying text linguistics. *System*, 17(1), 1-11.
- Shi, L. (2004). Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, 21(2), 171-200.
- Sjostrom, C., & Hare, V. (1984). Teaching high school students to identify main ideas in expository text. *Journal of Educational Research*, 78(2), 114-118.
- Song, Ji-Yeon, & Im, Byung-Bin. (2011). A process-genre approach to teach English writing for middle school students. *A Studies in English Education*, 16(2), 167-197.
- Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego: Academic Press.
- Squire, J. (1983). Composing and comprehending: Two sides of the same basic process. *Language Arts*, 60(5), 581-589.
- Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationship: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60(5), 627-679.
- Tribble, C., & Candlin, C. N. (1999). *Language teaching: Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Winograd, P. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 19(4), 404-425.
- Wittrock, M. (1983). Writing and the teaching of reading. *Language Arts*, 60(5), 600-606.
- Yi, Young-Joo, & Shim, Eun-Sook. (2011). Trends and challenges for EFL writing teacher education in Korea: A content analysis. *Studies in Humanities*, 29, 51-73.
- Yu, G. (2008). Reading to summarize in English and Chinese: A tale of two languages? *Language Testing*, 25(4), 521-551.

부록 1

1차 영어요약문쓰기 지문

The American coffee shop chain Starbucks has announced that it will open its first store in Italy at the beginning of 2017. Starbucks has always been very careful about opening shops in Europe, where drinking coffee has a big tradition. Especially Italy has long cultural and historical ties with coffee. It was first served in Venice where traders brought it from the Far East. In 1901 the first espresso machine was produced in Milan, the place where the first Starbucks is scheduled to open. Italians, especially older people, have mixed feelings about the opening of an American coffee shop in their country. In Italy people stand at a coffee bar, where they drink their espresso, talk about politics and walk out again after five or ten minutes. In addition, there is a sharp contrast to the strong shot of espresso the Italians drink compared to what they consider watery and undrinkable American coffee. The Seattle-based company, however, knows the risk it is taking. It wants to make Italian shops different than shops in other countries, with a bar and price that can compete with the cheap Italian espresso, that often sells for under a euro. Currently, Starbucks has 22000 stores in 67 countries, China is the biggest market, where 500 new coffee shops open every year. 90 million people around the world visit a Starbucks store every week. (<https://www.english-online.at/news-articles/business-economy/starbucks-to-open-first-store-in-italy.htm>)

부록 2

2차 영어요약문쓰기 지문

The Chinese government has announced it was going to ban all immoral content on state TV. Authorities will censor homosexuality, same-sex as well as under-age relationships, and sexual violence on television. They claim that TV programs that show what they call “the dark side of society” may damage the country’s image and promote immoral lifestyles among the Chinese population. The ban also includes excessive smoking, drinking, gruesome criminal cases and far-fetched issues like witchcraft. Chinese media authorities have stated that they would watch TV channels carefully to see that the new laws are enforced. In the past China’s censors have already shut down shows that are seen as immoral. A TV show called “The Empress of China” was stopped because of too much skin shown between a woman’s breasts. In September 2015 a documentary about a gay Chinese man was banned from all websites, Last week “Addicted Heroin”, a same-sex drama was banned from streaming websites. The show can only be seen on You Tube, which is officially blocked in China. The ban on immoral content will especially hit rising new video websites which, up to now, have been able to show such shows due to the lack of government regulations. Last year Chinese video platforms have produced over 800 of their own show. Liberals in China have protested massively against the new laws. They have been fighting for a long time against the government’s attitude towards homosexuality, which was considered a mental disease up to 2001.

(<https://www.english-online.at/news-articles/world/asia/china-bans-immoral-content-from-television.htm>)