동료첨삭의 언어적 행동 및 글쓴이 반응에 대한 연구

조윤아* · 이상민**

〈차 례〉

1. 들어가는 말
2. 연구의 대상 및 방법
3. 언어적 행동의 내용 분석
4. 글쓴이 '수긍' 반응 분석
5. 나오는 말

【국문초록】

대학 글쓰기 교육에서 첨삭지도 후 과제의 재제출은 수업의 중요한 요소이다. 글쓰기는 사고력과 표현력이 밀접하게 결합된 활동이며, 따라서 글쓰기 과제에 대한 첨삭지도는 사고력과 표현력 모두와 관련된 조언이 이루어지게 된다. 그런데 교육 현장에서는 이 첨삭지도가 학생을 수동적으로 만들 수도 있다는 우려가 있다.

본 연구는 첨삭지도의 긍정적 교육 효과는 최대한 얻으면서, 부정적 효과는 최소화할 수 있는 방법은 무엇인지 모색해보고자 하는 데에서 출발하였다. 따라서 일방적으로 알리기보다 상호 의사

* 가톨릭대학교 ELP 학부대학
** 가톨릭대학교 ELP 학부대학

소통으로 대화하는 대면첨삭, 그리고 피드백을 받는 학생과 대등한 위치에서 조언을 하는 동료첨삭, 이 둘을 결합한 첨삭지도 방법에 대하여 연구하였다.

일차적으로는 동료들의 대화에 나타난 언어적 행동을 글의 구성, 내용, 표현 등 첨삭지도에 유용한 영역으로 나누어 분석하였다. 이 세 가지 영역은 다시 세분화하여 살펴보았다. 구성은 서론·본론·결론 구성, 단락구성, 전체구성으로, 내용은 주제, 주장, 근거로, 그리고 표현은 어휘·어구, 문장, 기타로 세분화하여 화제의 빈도수를 파악하고 그 내용의 특징을 분석하였다. 동료첨삭은 세 영역에서 고루 이루어지는 경우가 적고 대체로 편중된 첨삭지도를 하고 있어서 이 단점을 극복할 수 있는 수업 설계가 필요하다. 그리고 '의견 충돌'이나 '확장적 주제'로 분석된 대화는 동료의 대면첨삭만이 지니는 큰 장점이므로 이를 적극 활용해야 할 것이다.

이차적으로는 동료들의 첨삭지도를 받는 글을 쓴 학생의 반응을 분석하였다. 반박이나 해명보다 '수긍'에 초점을 맞춰 조사하였는데, 생각보다 적은 수의 수긍을 보였다. 한편 '수긍'의 내용과 수정글을 비교 분석한 결과, 글쓴이는 수긍한 것 대부분을 '수정글'에 반영하고 있었다. 따라서 학생들이 토의를 거쳐 수긍에 이르도록 유도하는 것이 글쓰기 교육에 효과적일 것이다.

주제어: 글쓰기 교육, 동료첨삭, 대화, 언어적 행동, 구성, 내용, 표현, '수긍' 반응

1. 들어가는 말

대학 교과목 중에 학생이 과제를 제출한 후 피드백을 받고 그것을 다시 수정하여 제출하도록 하는 교과목은 아주 드물다. 그런데

각 대학에서 운영하고 있는 글쓰기 관련 교과목들은 바로 이 피드백과 과제의 재제출을 수업의 중요한 요소로 여기고 있다. 피드백의 교육적 효과도 중요하지만, 무엇보다 스스로 다시 글쓰기를 수행하는 과정에서 얻을 수 있는 교육적 효과도 상당히 크기 때문이다. 학생 개개인의 글쓰기 능력을 신장시키기 위해서는 "'구체적으로, 논리적으로, 비판적으로' 등의 원칙론을 아무리 강조해보아야 학생들은 그러한 방식에 이르는 방법을 알지 못"[1]하므로, 학생이 쓴 글에 대하여 직접 '어떻게' 구체적으로, '어떻게' 논리적으로, '어떻게' 비판적으로 써야 하는지 피드백을 해야 하며, 그 이후 다시 스스로 글쓰기를 실행에 옮겨보아야 하는 것이다.

글쓰기 관련 교과목에서 과제에 대하여 이루어지는 피드백은 '첨삭지도'라는 용어를 사용하는데, 이것은 단순히 글의 일부분을 덧붙이거나 삭제하는 첨삭(添削)만을 의미하지는 않는다. 글쓰기는 사고력과 표현력이 밀접하게 결합된 활동이며, 따라서 글쓰기 과제에 대한 첨삭지도는 사고력과 표현력 모두와 관련된 조언이 이루어지게 된다. 게다가 최근에는 저작과 관련된 윤리의식에 대한 조언도 포함시키도록 하고 있다.

글쓰기 과제에 대한 피드백으로서의 첨삭지도 유형은 크게 대면첨삭과 지면첨삭으로 나누어볼 수 있다. 대면첨삭은 교과목을 담당한 교수나 수업을 보조해주는 튜터 혹은 조교가 학생과 직접 만나 학생글에 대하여 대화를 나누면서 이루어지는 과제지도 방법이다. 교수나 튜터가 개입하지 않고 수업에 참여하는 학생들끼리 대면하여 의견을 나누는 경우도 있다. 한편 지면첨삭은 교과목을 담당한 교수가 혼자서 혹은 수업 조교의 도움을 받아 학생글에 조언을 기록해주는 과제지도 방법이다. 학생과 교수가 의사소통을 하면서 이루어지는 대면첨삭과는 달리 조언이 일방적으로 전달되는

1) 박진숙, 「첨삭지도라는 공통감각과 대학 글쓰기 교육의 개선방향」, 『반교어문연구』 26, 반교어문학회, 2009, p. 105.

지면첨삭의 특성상 간혹 역효과가 발생하기도 하여, 교육 현장에서는 이에 대한 연구가 이루어지고 있기도 하다.[2)]

첨삭지도의 방법에 따라 대면첨삭과 지면첨삭으로 나누어볼 수 있다면, 첨삭지도의 주체에 따라 교수첨삭과 동료첨삭으로 나누어 볼 수 있다. 교수첨삭이란 수업 담당 교수 혹은 수업을 보조해주는 튜터나 조교 등 수강 학생보다 지적인 수준이 높은 교육활동자의 첨삭을 가리킨다. 교육 현장에서는 첨삭지도가 학생을 수동적으로 만들 수도 있다는 우려가[3)] 있는데, 이는 동료첨삭보다는 교수첨삭의 경우가 더 그렇다. 아무래도 학생의 입장에서 교수의 조언은 동료의 조언보다 거부하거나 무시하기 힘든 무게를 지니고 있으며 때로는 문제의 해결책, 문제의 정답처럼 전달되기도 한다.

그렇다면 첨삭지도를 통해 피드백과 과제의 재제출로 이루어지는 긍정적 교육 효과를 얻으면서, 한편으로는 학생을 수동적으로 만들 수도 있는 부정적 효과를 최소화할 수 있는 방법은 무엇인지 모색해볼 필요가 있다.[4)] 따라서 본고는 일방적으로 전달되기보다는 상호 의사소통으로 이루어지는 대면첨삭, 그리고 피드백을 받는 학생과 대등한 위치에서 조언이 이루어지는 동료첨삭, 이 둘을 결합한 첨삭지도 방법에 대하여 연구하고자 한다.

---

2) 이 외에도 학생의 글을 대상으로 교수와 학생들이 함께 수업 중에 논의하는 공개첨삭이 있는데, 이 방법으로 다룰 수 있는 글의 분량은 많지 않기 때문에, 공개첨삭은 개인 과제에 대한 피드백으로서보다는 일부 교과 내용을 이해시키고 전달하는 데에 더 효과적으로 활용되고 있다.

3) 박진숙, 앞의 논문, p. 104.

4) 박홍규에 의하면 대학에서의 "교양수업은 어떤 기술을 익히게 하는 것이 아니라 원리를 사고하도록 훈련시키는 것이 되어야 한다." 대학에서 주로 교양필수 교과목으로 지정되어 있는 글쓰기 교육 역시 글쓰기 기술을 수동적으로 익히게 하기보다 능동적으로 그 원리를 사고할 수 있도록 해야 할 것이다. 본 연구에서 시도한 토의 형식의 동료 대면첨삭은 그러한 사고를 하도록 하는 데에 효과적인 교육방법이라고 할 수 있다. 박홍규, 「교양과 교양교육의 방향」, 『인문연구』 49, 영남대학교 인문과학연구소, 2005, p. 102.

2. 연구의 대상 및 방법

가톨릭대학교의 글쓰기 교육을 위한 교과목은 <CAP1: 분석과 비판의 기초>(이하 <CAP1>)이며, 1학기 2학점 2시간 필수교양으로 운영되고 있다.[5] 이 교과목에서는 글쓰기 과제를 제출하면 첨삭지도를 한 후 수정한 글을 다시 제출하도록 하고 있다. 과제에 대한 피드백은 수업 조교의 보조를 받으면서 수업 담당 교수가 지면첨삭으로 2회 이상 하는 것이 필수적이며, 이와 더불어 교수의 대면첨삭 혹은 동료의 대면첨삭이나 지면첨삭 등이 선택적으로 이루어진다. 이 가운데 본 연구는 동료의 대면첨삭으로 이루어진 첨삭지도를 대상으로 하여 그 특징을 파악하고 효과적인 활용 방안에 대하여 생각해보고자 한다.

2013년 2학기 <CAP1>에서 동료의 대면첨삭은 '저자와의 대화'라는 타이틀로 이루어졌다. 피드백을 받아야 하는 학생을 저자로 지칭하고, 제출한 글에 대하여 일방적인 첨삭이나 평가를 받는 것이 아니라 대화를 나누도록 유도하였다. 그렇게 함으로써 학생이 일방적으로 지도를 받는 수동적 대상이 되기보다 능동적으로 동료와 대화를 나누면서 글의 수정 방안을 모색하도록 한 것이다. 그러면서도 이 대화가 글쓰기와 관련된 첨삭지도의 기능을 잃어버리지 않도록 하기 위해 독자로 참여하는 학생들에게 대화의 대상이 된 저자의 글을 미리 읽고 사이버캠퍼스[6]에 답글을 달도록 하였

---

5) 가톨릭대학교에서는 창의력(Creativity)과 분석력(Analysis), 문제해결능력(Problem Solving)의 신장을 교육목표로 교양필수 교과목 <CAP>를 Ⅰ과 Ⅱ로 개설하고 각각 2시간 2학점 총 4시간 4학점을 2학기에 걸쳐 이수하도록 하고 있다. 이 중에서 <CAP Ⅰ>은 '읽기와 쓰기' 관련 교과목에 해당되며, <CAPⅡ: 문제해결과 의사소통>은 '발표와 토론' 관련 교과목에 해당된다.

6) 사이버캠퍼스는 가톨릭대학교 홈페이지에서 강의에 활용할 수 있는 웹공간이다.

다. 그리고 3~4명을 한 조로 구성하여 조별로 한 학생의 한 편의 글을 대상으로 30분 동안 대화를 나누도록 하였다. 이 '저자와의 대화'는 녹음을 하여 제출하도록 하였으며, 그 녹음 내용을 모두 녹취하여 분석하였다. 녹음 파일 중에서 30분 ±5분 내외를 벗어나는 파일은 연구대상에서 제외하였으며, 동일한 가주제를 다룬 대화만을 연구범위로 한정하였다.

연구범위에서 다루어진 글의 가주제는 '금기(禁忌)'이며, 개인별로 참주제를 선정하여 A4용지 1장 분량의 논증글쓰기를 하도록 하였다. 글쓰기 과제는 '금기' 이외에도 '소비'나 '정의'를 선택하여 작성할 수 있도록 하였는데,[7] 2개 분반 90여 명의 학생 중 30여 명의 학생이 금기 관련 글을 써서 제출하였다. 연구대상이 된 A분반(생활과학부)의 경우 11명의 학생이 금기 관련 글을 쓰고 8명의 학생이 저자로서 대화에 응하였으며, B분반(사회과학부)의 경우 19명의 학생이 금기 관련 글을 쓰고 13명의 학생이 저자로서 대화에 응하였다. 이 가운에 20분 이내로 녹음된 B분반 4개의 파일은 연구대상에서 제외하였다. 요컨대 A분반 8개 조(32명 참여)와 B분반 9개 조(33명 참여)의 '저자와의 대화' 녹음 파일을 연구범위로 한정하였다. 이 녹음 파일을 녹취록으로 작성하여 1차 자료를, 언어적 행동[8]의 내용과 형식 유형을 분석하여 2차 자료를 만들었다. '저자와의 대화'가 이루어지는 동안에는 당연히 언어적 행동뿐

---

7) '금기', '정의', '소비' 등은 <CAP1>의 교재『읽는 저자, 쓰는 독자 -탐구편』(가톨릭대학교출판부, 2013)에서 다루어지고 있어 대부분의 학생들은 교재의 읽기 지문을 접한 후 글쓰기를 하였다.

8) 본 연구와 같이 조별 수업활동 과정의 대화를 분석하는 기존 연구로는 협동학습 연구가 있다. 이에 본고는 협동학습 과정에서 이루어지는 대화를 '언어적 행동'으로 분석한 기존 연구를 참고하여 연구하였다. 홍순태・이상국,「협동학습 과정에서 나타난 한국 대학생들의 언어적 상호분석」,『영어영문학연구』55-3, 한국중앙영어영문학회, 2013, pp. 555-594 참조. 임희준・박수연・노태희,「협동학습 과정에서의 언어적 행동과 학업 성취도와의 관계」,『한국과학교육학회지』19-3, 한국과학교육학회, 1999, pp. 367-376 참조.

만 아니라 비언어적 행동과 표정 등 다양한 의사표현이 발생하였을 것이다. 하지만 대화의 녹음 파일을 연구대상으로 하였기에 비언어적 행동 등의 연구는 불가능하므로 언어적 행동에만 초점을 맞춰 분석하였다.

우선 본 연구에서는 2차 자료를 가지고 특히 언어적 행동의 '내용'을 중점적으로 분석하였다.[9]

정** : 저자의 진행발언-전반적인 평가 요청
문** : 저자의 주장(예의범절 관련 금기만 필요, 미신타파)에 공감성 칭찬
조** : 전반적인 내용 구성 및 설득력 칭찬, 개인 경험 삽입 칭찬
박** : 참신한 사고 칭찬, 저자의 개인 경험 반영 칭찬 동의
조** : 빨간색 관련 금기와 그것의 문제점 주장 설득력 부족 지적
박** : 두 가지 주장의 전개 방법을 통일하여 확실히 대비 부각되도록-문단 구성 제안
정** : 저자 금기 사례나 금기를 타파한 사례 제시 요청

(A분반 2차 자료의 일부)[10]

언어적 행동의 내용이란 위의 예에서 밑줄 친 부분에 해당하는 것으로 첨삭지도에서 주로 사용되고 있는 세 가지 영역, 즉 글의 구성, 내용, 표현 부문에 해당하는 것이다.[11] 글쓰기 과제를 수행

9) 화법에 해당하는 언어적 행동의 형식이 수정글에 미치는 영향은 수사학적 차원에서 연구되어야 할 것이다. 한 편의 글을 대상으로 놓고 글쓴이와 대화를 나누는 활동이었으므로 언어적 행동은 화법의 형식적인 측면에서 대체로 몇 가지 유형으로 한정되어 나타났다. 요청, 칭찬, 동의, 지적, 제안 등이 형식적인 특징에 속한다. 이와 같은 언어적 행동의 형식에 대한 분석은 또 다른 연구 주제이므로 본고에서는 다루지 않는다.

10) 학생의 실명은 거론하지 않기로 한다.

11) 사실 글의 구성과 내용, 표현 등은 서로 연관되어 있어서 첨삭지도를 할 때에도 명확하게 선을 그어 지도하기 어려운 측면이 있다. 그럼에도 불구하고 이처럼 몇 가지 영역으로 구분하여 글쓰기 지도를 하는 까닭은 이 방법이 학생의 이해와 첨삭지도의 효율성에 도움을 주기 때문이다. 가톨

하기 전에 이와 관련한 교수의 설명이 있었으므로 학생들의 대화도 이 범주 안에서 이루어졌다. 다음으로 이차적인 분석은 저자에 해당하는 학생이 동료들의 지적이나 제안에 어떤 반응을 보이는지 살펴보고자 하였다. 특히, 글을 수정하는 데에 독자의 의견을 반영할 확률이 높은 것으로 보이는 '수긍'[12]에 초점을 맞추어 분석하였다. 저자로 참여한 학생의 수긍 정도나 특성과 더불어 수긍과 '수정글'과의 연관성에 대해서도 살펴보았다.

3. 언어적 행동의 내용 분석

언어적 행동의 내용은 글의 구성, 내용, 표현 등으로 나누어 범주화하였다. 그리고 대상이 된 논증글이나 가주제인 금기와 관련한 대화 이외의 것은 기타 항목으로 분류하였다. 글의 구성 영역은 다시 서론·본론·결론 구성에 대한 것, 단락 구성에 대한 것, 전체 구성에 대한 것으로 세분화하였으며, 글의 내용 영역은 다시 주제, 주장, 근거 등으로 세분화하였다. 그리고 표현 영역은 어휘·어구에 관한 것과 문장에 관한 것으로 나누고 제목이나 문장부호나 오타 등을 기타 항목으로 두었다.

A분반과 B분반 학생들의 '저자와의 대화'에서 이루어진 동료첨삭 내용의 영역별 빈도수는 다음 표와 같다.[13] 빈도수는 공통된

릭대학교에서는 교수마다 수업 조교가 1인 배정이 되는데, 수업 조교와 함께 효율적인 첨삭지도를 수행하기 위해 구성, 내용, 표현 등으로 세 가지 영역을 나누어 글쓰기 지도를 하고 있다. 박상민·최선경, 「대학 글쓰기 교육에서 첨삭지도의 실제적 효용 연구」, 『작문연구』 16, 한국작문학회, 2012, pp. 176-178 참조.

12) 이 용어의 구체적인 의미는 4장에서 설명하도록 한다.

13) 두 분반을 합산하여 살펴보는 것보다 각각 분석하여 살펴보는 것이, 동료첨삭의 특징을 파악하는 데에 더 유용할 것으로 보여 각각 표로 작성하

대상에 대한 발언을 하나의 화제(話題)로 묶고 각각 몇 가지의 화제를 다루었는지 화제의 수를 알아본 것이다. 예를 들면 내용 영역에 속하는 '주제 선정 이유'라는 같은 화제에 대하여 대화를 나누고 있으면, 두세 명의 발언도 하나의 화제로 보았다. 그리고 앞에서 나온 화제에 대하여 뒤에서 다시 반복할 경우, 반복된 대화 내용을 앞의 화제에 포함시켜 하나로 파악하였다. 내용 영역에서 주제 관련 대화는 선정 이유 이외에도 타당성이나 참신성 등 다른 화제로 다루어지기도 하였는데, 이것은 각각 따로 빈도수에 반영하였다. 다시 말하자면 여기서 화제란 최소의 이야깃거리라고 할 수 있다.

[표 1] A분반 동료첨삭 영역별 빈도수

	구성	내용	표현	기타	합계
1조(4명)	6	8	5	0	19
2조(4명)	4	7	12	0	23
3조(4명)	5	11	2	2	20
4조(3명)	2	15	1	0	18
5조(5명)	1	15	9	2	27
6조(4명)	3	16	0	0	19
7조(4명)	8	14	1	0	23
8조(4명)	5	8	7	0	20
합계(32명)	34	94	37	4	169
백분율(%)	20.12	55.62	21.89	2.37	100

였다. 분반별로 유사하거나 상이한 특징을 보이기 때문이다.

[표 2] B분반 동료첨삭 영역별 빈도수

	구성	내용	표현	기타	합계
1조(4명)	3	10	2	2	17
2조(3명)	6	8	4	4	22
3조(4명)	4	10	1	1	16
4조(4명)	4	9	11	2	26
5조(3명)	1	10	2	4	17
6조(4명)	5	11	1	1	18
7조(3명)	2	17	0	3	22
8조(4명)	4	8	6	0	18
9조(4명)	3	14	0	0	17
합계(33명)	32	97	27	17	173
백분율(%)	18.51	56.06	15.61	9.82	100

[표 1]과 [표 2]를 살펴보면 A분반과 B분반 모두 내용 영역이 55.62%와 56.06%의 비슷한 비율로 대화에서 큰 비중을 차지하고 있다. 이것은 [표 4]와 [표 5]를 보면 알 수 있듯이 내용 영역이 다른 영역보다 상대적으로 세부 항목이 많기 때문에 당연한 결과라고 할 수 있다. 그렇다고 하더라도 구성, 내용, 표현 세 가지의 영역에서 각각 다루어진 화제의 수가 고루 분포된 조가 적은 것은 주목해 볼 필요가 있다. A분반의 1조와 8조, B분반의 2조와 8조 정도가 세 가지 영역에 대하여 고루 대화를 나누고 있는 것으로 나타났다. 표현 영역을 전혀 다루지 않은 조도 3개의 조가 있었는데, 이 표현 영역은 조별 편차가 가장 크게 벌어진 영역이기도 하다. 이처럼 각 조마다 보여준 특징을 토대로 하여 부족한 점을 보완할 수 있는 후속 활동을 수행하도록 한다면 조별로 이루어지는 동료첨삭의 효과를 더욱 높일 수 있을 것으로 보인다. 그리고 무엇보다 동료첨삭 수업 설계를 하면서 이렇게 편중될 가능성을 염두에 두고 그 문제를 최소화할 수 있는 방안을 마련하도록 해야 할 것이다.

한편 잡담에 해당하는 기타 항목에서 A분반의 경우 2개조만 각각 2회의 빈도수를 보인 것에 비해 B분반은 7개조에서 총 17회의 빈도수를 보이는 것도 눈여겨보아야 한다. 이것은 수업활동의 집중도, 즉 수업태도를 나타내는 것이기 때문이다. 학과의 특성이나 수업 시간, 강의실 환경 등 분반별로 주어진 여건이 다른 것도 이러한 결과에 영향을 미쳤을 것이다. 따라서 교수는 상황에 맞춰 수업활동에 집중할 수 있도록 수업설계를 해야 동료첨삭의 교육적 효과를 더욱 높일 수 있을 것이다. 세 가지 영역별 특징을 구체적으로 분석하면 다음과 같다.

1) 글의 구성 관련 대화

구성은 서론·본론·결론의 구성과 단락의 구성, 그리고 전체적인 구성(일관성이나 통일성)으로 세부 항목을 나누어 살펴보았다. 서론, 본론, 결론을 각각 살펴보려고 하였으나 학생들의 언어적 행동에서 대체로 서론과 결론, 서론과 본론, 본론과 결론을 함께 다루는 특징이 나타나 하나의 항목으로 묶어 분석하였다.

우선 서론·본론·결론은 그 분량의 비율이 적당한 것인지 지적하는 학생들이 여럿 있었다. 비율에 대한 내용을 구체적으로 살펴보면, 서론과 본론의 경우는 주장하는 부분과 근거를 제시하는 부분의 구조나 비율에 대한 지적이, 본론의 경우는 예시 단락 비율에 대한 지적이, 결론의 경우는 본론에 비해 분량의 부족함에 대한 지적이 주로 많았다. 또한, 서론과 결론의 기능에 대한 이해를 바탕으로 한 제안들이 있었는데, 서론의 경우 독자에게 흥미를 유발할 수 있는 요소가 부족하다거나 결론의 경우 저자의 메시지가 불분명하다는 지적이 있었다.

최** : 조금 아쉬웠던 것이 있다면 처음 부분에서 안락사에 대한 정의와 안락사를 찬성하는 내용에 관한 글을 써주셨는데 서론 부분 같은 경우는 독자들의 흥미와 궁금점을 유발하는데 좋은 사례나 자료를 기입해주셨으면 더 좋은 서론이 되지 않았나 하는 생각을 해요.

정** : 그러면 최** 학우님이 말씀하시는 부분이 첫 번째 단락에서 정의를 조금만 넣고 예시나 사례를 더 넣으라는 것인가요.

최** : 네 그게 찬성에 대한 사례를 넣어주시는데 그 중에 안 좋았던 점들... 저자님이 말씀하셨듯이 정신적인 부분이라든지 인격적인 부분이라든지.

이** : 제가 생각하기에는 사례를 더 넣는 것은 조잡해 질 것 같습니다. 충분히 지금 사례가 많이 나와 있고 저는 오히려 안락사에 대해서 더 설명을 해주셨으면 좋지 않았을까. 이게 안락사에 대한 글인데 안락사에 대한 정의는 한 줄밖에 없고 사례는 충분한 것 같습니다.

(<저자와의 대화> A분반 녹취록 일부)

위의 대화를 보면 서론에 대하여 조원끼리 서로 다른 의견을 제시하고 있다. 동료첨삭은 비슷한 지적 수준의 학생들이 첨삭지도를 하는 것이므로 의견을 제시하면서도 때로는 확신이 없기도 하고, 제시한 의견이 올바르지 못한 경우도 있다. 잘못된 의견이 다른 조원들에게도 악영향을 미칠 수도 있는데, 이러한 우려를 떨쳐버릴 수 있도록 하는 것은 바로 이와 같은 '의견 충돌'이다. 서로 다른 의견이 충돌함으로써 '어떤 서론이 좋은 서론인가?', '서론의 기능은 무엇인가?', '서론에서 갖추어야 하는 내용은 무엇이며, 서론 구성은 어떻게 이루어져야 하는가?' 등등 '서론 쓰기'에 대하여 글쓴이뿐만 아니라 조원들도 함께 생각해볼 수 있는 기회를 갖는다. 글쓴이는 이 과정에서 누군가의 첨삭지도를 무조건 받아들이지 않아도 된다는 것을 자연스럽게 습득하게 된다. 학생이 첨삭지도라는 교육과정을 통해 수동적 태도에 익숙해지지 않도록 하기 위해서는 이와 같은 '의견 충돌'을 적극적으로 활용할 필요가 있을 것이다.

한편, 단락 구성 역시 분량 혹은 비율에 대한 지적이 많았다. 각 단락의 분량이 비슷하게 배분되었는지를 살펴보는가 하면, 각 단락의 분량이 너무 적거나 많은 것을 지적하기도 하였다. 또한 지나치게 잘게 나누어져 있는 단락을 합칠 것을 제안하거나 합친 후에 다시 재배치 할 것을 제안하였다.[14)]

[표 3] 구성의 세부 항목별 빈도수

	A분반				B분반			
	서론·본론·결론	단락 구성	전체 구성	합계	서론·본론·결론	단락 구성	전체 구성	합계
1조	3	3	0	6	2	1	0	3
2조	2	0	2	4	2	3	1	6
3조	2	3	0	5	2	2	0	4
4조	0	2	0	2	2	1	1	4
5조	0	1	0	1	0	0	1	1
6조	0	1	2	3	2	2	1	5
7조	3	4	1	8	2	0	0	2
8조	2	2	1	5	0	2	2	4
9조					0	1	2	3
합계	12	16	6	34	12	12	8	32

[표 3]을 살펴보면 A분반에서 3개조, B분반에서 3개조가 서론·본론·결론 구성에 대한 대화가 전혀 없다. 단락 구성에 대해서는

14) 이 외에 각 단락마다 소주제의 위치가 제각각이어서 의미파악에 어려움이 있다는 의견을 제시하기도 하고, 유사한 내용이 중복되는 단락의 필요성에 의문을 제기하기도 하였다. 대비되는 주장을 설명하는 데에는 각 주장의 단락의 구성 방법을 일치시키는 것이 더 효과적일 것이라는 제안도 있었다. 단락 구성에서 기본적으로 지켜져야 하는 들여쓰기나 단락 내 통일성, 단락 간 유기적인 연결에 대한 지적도 있었다.

A분반은 1개조, B분반은 2개조에서 빈도수가 제로이다. A분반의 경우 구성 합계 빈도수가 가장 낮은 4조와 5조는 단락 구성에 대해서만 대화를 나누고 있다. 일련의 이러한 현상은 학생들이 글의 구성에 대하여 생각할 때 서론·본론·결론 구성보다는 단락 구성에 조금 더 쉽게 접근하는 것으로 볼 수 있다. 역으로 서론·본론·결론 구성에 대하여 더 어려움을 느끼는 것으로 파악할 수도 있어서 이에 대한 교수의 지도가 필요할 것으로 여겨진다.

전체적인 구성 항목에서는 서론, 본론, 결론, 단락 등에 대한 언급 없이 구성의 일관성이나 통일성에 대하여 칭찬하거나 지적한 언어적 행동들을 분석하였다. 학생들은 일관성이나 통일성이라는 용어는 거의 사용하지 않고 주로 '흐름'이라는 단어를 사용하는 특징을 보였다. 다시 말하자면 동료들은 맥락이 흐트러지지 않았다거나 흐름이 좋고 자연스럽다는 표현을 사용하면서 칭찬을 하고, 산만하거나 흐름에서 어긋나는 부분이 있다는 표현으로 부족함을 지적하였다. 이 외에 주장하는 바가 여러 가지일 경우 각각의 주장에 해당하는 내용의 비율이 전체적으로 대등하게 나누어져야 한다는 의견을 제시하기도 하였다. 앞에서 살펴보았듯이 서론·본론 결론 구성이나 단락 구성에서도 비율을 많이 언급하고 있는데, 이것은 학생들이 글의 구성적 측면을 주로 분량의 배분의 문제로 이해하고 있음을 보여주는 것이어서 이에 대한 보완적 지도가 이루어져야 할 것이다.

2) 글의 내용 관련 대화

내용은 세부 항목으로 주제, 주장, 근거로 나누어 분석하였다. 주제와 관련한 언어적 행동은 다시 동료첨삭의 대상이 된 글의 참 주제에 대한 내용과 글과는 상관없는 글쓰기 과제의 가주제에 대한 내용으로 세분하였다. 전자는 '한정적' 주제로 후자는 '확장적' 주제로 표시하였다.

[표 4] A분반 내용의 세부 항목별 빈도수

	주제		주장	근거		합계
	한정적	확장적		경험적	개념적	
1조	2	0	1	5	0	8
2조	2	0	3	2	0	7
3조	3	3	2	2	1	11
4조	0	1	6	4	4	15
5조	1	1	10	2	1	15
6조	1	3	7	5	0	16
7조	0	0	7	4	3	14
8조	1	0	2	4	1	8
합계1	10	8	38	28	10	94
합계2	18		38	38		94

[표 5] B분반 내용의 세부 항목별 빈도수

	주제		주장	근거		합계
	한정적	확장적		경험적	개념적	
1조	2	1	4	3	0	10
2조	2	0	1	5	0	8
3조	2	2	4	2	0	10
4조	3	0	4	2	0	9
5조	0	1	4	2	3	10
6조	2	0	4	4	1	11
7조	1	3	5	6	2	17
8조	1	0	4	3	0	8
9조	2	1	3	5	3	14
합계1	15	8	33	32	9	97
합계2	23		33	41		97

우선 한정적 주제에는 주제의 참신성, 적절성, 주제 선정 이유, 주제 선정의 과정, 저자의 의도 등 몇 가지의 제한된 시각에서 주제를 평가하고 있었다. 그리고 독자의 입장에서는 흥미롭게 글을 읽어나갈 수 있는 주제의 참신성에 대한 관심이 더 많았고, 저자의 입장에서는 주제를 선정한 이유를 언급하여 글에 대한 이해를 높이고자 한 점이 특징적이었다.

'확장적' 주제에는 조원들이 대상이 된 글과는 상관없이 '금기'라는 과제의 주제와 관련하여 흥미롭게 대화를 나눈 내용들이 포함되어 있다. 예를 들면 한 학생이 가톨릭대학교 내에서 경험한 금기는 무엇이 있었는지 질문을 하고 조원들이 서로의 경험에 대하여 이야기하거나 동의하는 언어적 행동이 여기에 속한다. [표 4]와 [표 5]를 살펴보면 A분반의 4개조와 B분반의 5개조 즉, 절반 정도의 조가 '확장적' 주제에 대하여 대화를 나누고 있음을 알 수 있다. 이것은 지면첨삭이나 교수첨삭에서는 발견하기 힘든 특징인데, 글의 첨삭지도 관점에서 이로 인해 효율성이 떨어지는 것으로 판단될 수도 있을 것이다. 그러나 이것을 적절하게 활용한다면 사고력 신장의 관점에서 좋은 교육적 효과를 볼 수 있을 것이다. 연구대상의 조구성은 각기 다른 가주제로 글을 쓴 학생들이 섞여 있다. 즉 '금기'뿐만 아니라 '정의'나 '소비'를 선택하여 글을 쓴 학생들이 '금기' 관련 글의 '저자와의 대화'에 참여하였다. 만일 '확장적' 주제의 첨삭지도 효과를 조금 더 높이려 한다면, 조구성을 할 때 동일한 가주제로 글을 쓴 학생끼리 한 조를 이루도록 하는 것도 하나의 방안이 될 수 있을 것이다.

주장과 관련한 언어적 행동은 글에 나타난 설명이나 해석, 분석, 그리고 주제 안에서 다루어진 구체적인 주장이라고 할 수 있는 소주제, 그리고 결론적 주장 등에 대한 조언으로 나타났다. 주장의 설득력 혹은 명확성 부족, 설명의 구체성 부족, 해석이나 분석의 논리적 타당성 부족 등에 대한 지적이 주로 이루어졌다. 간혹 이

에 대해 공감이나 동의를 표현하기도 하였으며, 수정 방안을 구체적으로 제시하는 경우도 있었다. 또한 저자가 제시한 대안과 극복 방안 등에 공감을 표하거나 아이디어의 참신성을 칭찬하기도 하였다. 이와 같은 칭찬은 주로 대화의 초반에 이루어졌는데, 상당히 적은 수에 불과했다. '저자와의 대화'를 시작할 때 조원끼리 인사를 나누고 저자를 칭찬하는 것으로 출발하도록 지도하였으나 장점을 찾아내는 것이 단점을 지적하는 것보다 어렵다는 반응도 있었다.

근거와 관련한 언어적 행동은 사례, 예화, 수치 등을 '경험적' 근거로, 용어의 개념이나 정의, 역사적 사실이나 의미, 법률적 지식 등을 '개념적' 근거로 나누어 살펴보았다. 대화에서 가장 많이 다루어진 화제는 단연 경험적 근거였다. 주장의 근거로 구체적인 사례들을 제시하였는데, 그 사례 하나하나에 대한 질문과 평가가 오가면서 대화의 내용 대부분을 차지하였다.[15] 근거 자료가 정보에 의한 것이 아니라 저자 개인의 경험에서 나온 것을 칭찬하거나 그런 경험을 삽입하기를 바라는 의견도 있었는데, 이것은 교수가 논증글쓰기를 할 때 사적인 경험보다 검증된 자료를 활용하도록 지도하는 것과 차이를 보이는 것이어서 주목을 끈다. 학생들이 이러한 의견을 제시한 이유는 동료가 제시한 검증된 자료는 이미 익히 알고 있는 사례여서 진부하게 여겨졌기 때문이었다. 학생들은 대체로 자신이 아는 것은 진부하고 모르는 것은 참신하다고 판단하고 있었는데, 이러한 이원론적인 사고의 오류를 짚어줄 필요가 있으며 논증글에 활용되어야 하는 근거의 신뢰성에 대해 생각해보도록 해야 할 것이다.

개념적 근거에 속하는 언어적 행동으로는 주로 전문용어, 한자, 영어 등의 뜻을 명기하도록 지시하거나, 글쓴이가 주관적으로 사

15) 예시 선정의 이유를 묻고, 주장에 부합 정도를 가늠해보고, 다른 예시를 알려주거나, 예시에 대한 부연 설명을 제안하기도 하였다. 또한 제시된 사례에 공감을 표하는가 하면, 전체적으로 예시 자체가 부족하다거나 너무 많다는 것을 지적하기도 하였다.

용하고 있는 단어의 개별적 정의를 넣도록 하는 것으로 나타났다. 또한 역사적 정황에 대한 지식 혹은 글에서 다룬 법률 관련 내용이 독자를 이해시키는 데에 부족함을 지적하는 경우도 있었다. [표 4]와 [표 5]를 보면 알 수 있듯이 모든 조에서 경험적 근거에 대해서는 대화가 활발하게 이루어졌지만, 개념적 근거에 대해서는 전혀 다루지 않은 조도 절반이나 된다. 심리학, 사회학, 철학, 역사, 법률 등을 언급하고 있는 '금기' 관련 글을 읽은 동료들은 난이도가 높은 내용에 대한 대화를 꺼리고 있는 듯하였다. 동료첨삭이 이루어진 후 그 부족한 점을 채우기 위해서는 교수가 학생글 가운데 개념적 근거에 해당하는 부분을 좀 더 집중적으로 첨삭지도를 하거나 후속 과제를 제시할 필요가 있을 것이다.

3) 글의 표현 관련 대화

표현은 어휘·어구, 문장, 그리고 기타 항목으로 세분하여 살펴보았다. 기타에 해당하는 세부 사항은 제목과 오타 혹은 부호 사용에 관한 것이다. 표현에서 어휘·어구와 문장 이외에 중요한 화제로 다루어지고 있는 것은 바로 글의 제목이다. 제목 표현의 진부함이나 적절함에 대해 비판을 가하기도 하고, 참신하고 흡인력 있는 표현에 대해서는 이구동성으로 칭찬을 하기도 하였다.

어휘·어구에 대해서는 추상적이고 애매한 어휘, 지나치게 자극적인 어휘, 구어적 표현의 어휘를 다른 어휘로 교체해주기를 제안하였고, 비중 있는 주요 어휘의 경우 적절성에 대한 논의가 이루어지기도 하였다. 또한 능동적으로 표현하여도 좋을 어구가 수동적으로 표현되어 있는 경우를 지적하는 학생도 있었으나 이에 동의하지 않는 의견도 있었다.

문장에 대해서는 우선 비문이든 아니든 상관없이 길이가 긴 문장에 대하여 길이를 줄이는 방향으로 수정할 것을 지적하였으며,

때로는 직접 수정한 문장을 제안하기도 하였다. 길이와는 상관없이 한 문장 내에 행동 주체가 둘이 포함된 경우 각각의 주체를 주어로 하는 문장으로 나누어 쓸 것을 제안하기도 하였으며, 또 주어가 생략되어 의미에 혼란을 주는 경우 주어 삽입의 필요성을 지적하기도 하였다. 그리고 주어와 술어의 호응관계를 지적하는 경우도 종종 있어서 문장에 대한 동료 첨삭지도에서 주어가 상당한 비중을 차지하고 있음을 알 수 있었다.[16] 한편 유사한 문장 구조를 보이는 표현이 반복적으로 사용된 경우는 그것을 단점으로 지적하는 학생과 의미 파악을 용이하게 하므로 장점으로 보아야 한다는 학생으로 각각 의견이 갈리기도 하였다. 이처럼 어휘나 어구, 문장 표현에 대한 지적은 조원들이 서로 의견을 달리 하는 경우가 많았을 뿐만 아니라 글쓴이도 그 지적을 수긍하는 데에 소극적이었다.

[표 6] 표현 세부 항목별 빈도수

	A분반				B분반			
	어휘·어구	문장	기타	합계	어휘·어구	문장	기타	합계
1조	3	1	1	5	1	0	1	2
2조	4	7	1	12	1	2	1	4
3조	0	0	2	2	0	0	1	1
4조	1	0	0	1	3	5	3	11
5조	3	4	2	9	0	1	1	2
6조	0	0	0	0	1	0	0	1
7조	1	0	0	1	0	0	0	0
8조	1	6	0	7	3	2	1	6
9조					0	0	0	0
합계	13	18	6	37	9	10	8	27

16) 이 외에 한 문장 내에서 어구의 위치를 조정하여 보다 분명하게 의미가 전달될 수 있도록 조정해주기를 제안하는가 하면, 문장과 문장 간의 유기적 연결성이 부족한 것을 지적하기도 하였다.

[표 6]을 보면 알 수 있듯이 표현 영역은 조별 편차가 가장 크게 벌어진 영역이다. A분반에 2조와 B분반에 4조가 이 영역에서 두드러진 많은 빈도수를 보이는 것은 조원 가운데 한 학생이 집중적으로 표현에 대한 관심을 표명하였기 때문이다. 그 외의 학생들은 대체로 표현 영역을 화제로 올리지 않았는데, 한 가지 원인은 위에서 말했듯이 서로 의견을 달리하는 경우가 많았기 때문이라고 할 수 있다. 맞춤법 오류나 비문이 아니라면 표현은 개성과 결부된 것이어서 논의를 꺼렸을 수 있다. 게다가 평소 학생들이 맞춤법이나 문법에 대하여 자신 없어 하였는데, 그것이 동료첨삭에서 표현 영역이 잘 다루어지지 못한 하나의 원인일 수도 있을 것이다.

4. 글쓴이 '수긍' 반응 분석

저자로 참여한 학생은 독자로 참여한 학생들의 의견에 수긍하거나 반박 또는 해명하였다. 수긍(首肯)이란 사전적 의미로 다른 사람의 말에 대하여 '옳다고 인정'하거나 '옳게 여기'는 것인데, 본 연구에서는 '글쓴이가 글에 대하여 지적하거나 제안한 다른 학생의 말을 인정하거나 수용'하는 의미로 사용하였다. 독자들 간에 일어나는 수긍은 동의에 포함시킬 수 있었으므로, 수긍은 저자의 반응을 파악하는 데에만 사용하였다.

이** : 지적해주신 2문단은 제가 하고 싶은 말이 제대로 표현이 안 된 것 같아요. 문장을 풀고 정리하면 이해가 쉬운 문장이 나올 수 있겠네요.(글쓴이①)
정** : 2문단의 중복된 단어랑 문장을 줄이면 될 것 같아요.
이** : 중복문장과 단어는 줄이고 긴 문장은 자르고 다른 문장과 더 매끄럽게 연결될 수 있게 만들어야겠네요.(글쓴이②)
정** : 또 2문단 첫째 문장의 징크스가 개인적 차원의 금기라는 것

을 설명하는 것이 좋지 않을까요? 집단적 차원의 금기와 징크스에 대해서 예를 드는 것도 괜찮을 것 같아요.

임** : 뒤로 갈수록 징크스가 개인적 차원의 금기라는 것에 대한 설명이 부족해지는 듯한 느낌이 들어요.

정** : 징크스가 주제인 만큼 최대한 간단하게 한 줄 정도 금기에 대한 설명을 뒷받침해주는 것이 좋을 것 같네요.

이** : '사회적·문화적으로 다수의 사람들이 하지 않는 것을 금기라고 한다면, 징크스는 개인적으로 사람들이 꺼리는 것을 의미한다고 할 수 있다.' 라는 문장을 넣으면 좋겠네요.(글쓴이③)

위의 대화는 글쓴이가 동료들의 의견을 적극적으로 수긍하여 글에 반영할 것을 나타내 보인 사례이다. 먼저, 이모 학생의 '글쓴이①' 대사는 동료의 지적을 듣고 자신의 의도대로 글이 표현되지 않았음을 시인하면서 문장을 고쳐 쓸 용의가 있음을 말하고 있다. 여기에 동료 정모 학생이 수정 방향을 제시하자, '글쓴이②' 대사에서는 그 말을 반복해서 따라하며 그렇게 해야겠다고 적극적으로 수긍한다. '글쓴이①'과 '글쓴이②' 대사는 결국 같은 부분에 대한 내용이므로 문장 수정에 대한 1회의 적극적 수긍을 한 것으로 분석하였다. 그리고 '글쓴이③' 대사는 새로운 문장을 넣는 것이 좋겠다는 의사를 밝히고 있으나, 이것은 사실 주장의 명확성과 설득력에 대한 지적을 보완하기 위한 것이므로 주장과 관련한 수긍으로 분석하였다.

정** : 3문단의 내용을 좀 이해하기 힘든 것 같아요. '보상'이라는 단어의 문제가 있는 것 같아요.

이** : 분명히 '보상'이라는 단어가 긍정적인 느낌을 가진 단어라서 그런 것 같네요.(글쓴이④)

정** : 그럼 '보상'이라는 단어를 부정적으로도 쓸 수 있는 것이라고 볼 수 있겠네요.

임** : '징크스'라는 것이 보통 부정적인데 긍정적으로도 생각을 할 수 있는 걸까요?

정** : 만약 징크스에도 긍정적인 부분이 있다면, 그러한 긍정적 징크스가 사용되는 예시를 넣으면 좋을 것 같네요.
박** : 긍정적인 징크스와 부정적인 징크스를 나누어서 설명하는 것도 좋을 것 같아요.
전** : 중립적인 글을 쓰려고 하셔서 부작용이 조금씩 나타나는 것 같아요.

(소극적 수긍의 사례)

위의 대화는 앞서 살펴보았던 적극적 수긍을 보인 이모 학생의 소극적 수긍의 사례이다. 동일한 학생의 반응인데, 소극적 수긍의 사례에서는 무엇보다 발언의 횟수가 줄어든 것이 눈에 띈다. 동료 정모 학생이 이해가 어려운 부분을 지적하면서 그 원인을 어휘 사용의 적절성 문제에서 찾고 있는데, 이에 대해 이모 학생은 '글쓴이④' 대사에서 볼 수 있는 것처럼 어느 정도는 그 문제를 인정하는 듯한 발언을 한다. 하지만, 기본적으로 어휘가 가지고 있는 '느낌'으로 발생한 문제로만 인정할 뿐 그것을 자신의 오류로 보고 다른 어휘로 교체할 필요를 표하지는 않는다. 그렇게 반응을 보이자 동료들은 문제를 해결할 다른 방안을 모색하면서 대화를 나누는데, 글쓴이는 그 대화에 참여하지 않는다. 이처럼 반박하거나 해명하지 않고 일정 부분 부족한 점을 인정하면서도 그것을 글에 반영할 뜻을 전혀 보이지 않는 소극적인 수긍의 경우도 저자의 '수긍' 반응에 포함시켰다.[17]

1) 수긍의 빈도수와 의미

A분반 8명의 글쓴이와 B분반 9명의 글쓴이가 보여준 동료첨삭

17) '적극적 수긍'과 '소극적 수긍'으로 나누어 분석한 후 이 차이가 수정글에서 각기 다른 영향을 미치는지 살펴보았으나 변별점이 발견되지 않아 빈도수를 합쳐 표시하였다.

에 대한 수긍의 빈도수를 첨삭지도 영역별로 살펴보면 다음 표와 같다. 알파벳의 소문자는 앞 장에서 살펴보았던 각 영역의 세부 항목을 표시한 것이다. 구성 영역의 세부 항목은 'a. 서론·본론·결론, b. 단락 구성, c. 전체 구성'이며, 내용 영역의 세부 항목은 'a. 주제 b. 주장 c. 경험적 근거 d. 개념적 근거'이며, 표현 영역의 세부 항목은 'a. 어휘·어구 b. 문장 c. 기타'이다.

[표 7] A분반 첨삭지도 영역별 수긍 빈도수

	구성	내용	표현	합계
1조	0	1(c)	1(c)	2
2조	2(a, c)	0	0	2
3조	0	0	1(c)	1
4조	0	3(b,d,d)	0	3
5조	0	3(b,b,b)	4(a,a,a,b)	7
6조	0	0	0	0
7조	1(b)	2(b,b)	0	3
8조	3(a,a,b)	3(c,c,d)	2(b,b)	8
합계	6	12	8	26

[표 8] B분반 첨삭지도 영역별 수긍 빈도수

	구성	내용	표현	합계
1조	0	1(c)	0	1
2조	2(b,b)	1(c)	0	3
3조	0	3(b,b,b)	0	3
4조	0	0	2(b,c)	2
5조	0	4(b,b,c,d)	2(b,c)	6
6조	0	3(b,b,c)	0	3
7조	1(c)	2(a,d)	0	3
8조	1(b)	3(b,b,c)	3(a,b,c)	7
9조	0	2(b,c)	0	2
합계	4	19	7	30

글쓴이의 성격이나 대화의 분위기에 따라서 수긍의 횟수는 큰 차이를 보일 수밖에 없으나, 대체로 두세 번 정도만 수긍을 표현하고 있는 것은 예상보다 적은 것이었다. 수긍의 반응을 전혀 보이지 않는 학생도 A분반에 1명 있었다. 표현 영역의 첨삭지도와 관련한 언어적 활동은 구성이나 내용 영역의 첨삭지도보다 비교적 수정 방향이 명확하고, 글쓴이의 입장에서도 용이하게 고칠 수 있는 것이므로 이것에 대한 수긍이 아주 빈번하게 일어날 것으로 예상되었으나 결과는 그와 달랐다.

앞장에서 다룬 [표 1]을 다시 보면 A분반 가운데 표현 영역에 가장 많은 빈도수를 보인 조는 2조이다. 2조는 구성 영역에 4회, 내용 영역에 7회 그리고 표현 영역에 12회의 빈도수를 보이고 있다. 그런데 2조의 글쓴이는 구성 영역에 대해서만 2회 적극적인 수긍을 보인다. B분반의 경우도 유사하다. [표 2]를 보면 B분반 가운데 표현 영역에서 가장 많은 빈도수를 보인 조는 4조이다. 총 11회의 빈도수를 보였는데, 4조의 글쓴이는 표현 영역과 그 외 영역까지 합하여 총 26가지의 화제 중에서 총 2회만 수긍을 보이고 있는 것이다.[18]

위의 [표 7]과 [표 8]을 비교해 보면 주목할 만한 현상이 발견된다. A분반에서는 구성 영역에서 서론·본론·결론 구성과 관련한 첨삭지도에 대해 수긍을 3회나 보인 반면 B분반에서는 그 항목에 대한 수긍을 전혀 보이지 않고 있다. 앞장의 [표 3]을 다시 보면 A분반과 B분반은 서론·본론·결론 항목에서 동일하게 12회의 빈도수를 나타냈는데, 이에 대한 수긍에서는 차이를 보이고 있는 것

18) 그렇다고 하더라고 전체 빈도수의 백분율을 조사해보면 표현 영역에 대한 수긍 비율이 조금 높다. A분반의 경우 구성 영역은 총 34회의 빈도수 중 6회 수긍하여 17.65%, 내용 영역은 총 94회의 빈도수 중 12회 수긍하여 12.77%, 표현 영역은 총 37회의 빈도수 중 8회 수긍하여 21.62%의 비율로 수긍을 보이고 있다. 또한 B분반의 경우 구성 영역은 총 32회의 빈도수 중 4회 수긍하여 12.50%, 내용 영역은 총 97회의 빈도수 중 19회 수긍하여 19.58%, 표현 영역은 총 27회의 빈도수 중 7회 수긍하여 25.93%의 비율로 수긍을 보이고 있다. 그러나 이 비율은 정작 중요한 학생 개인별 수긍 태도를 보여주는 수치는 결코 아니다.

이다. 단락 구성에 대해서는 A분반과 B분반 각각 2회와 3회, 전체 구성에 대해서는 동일하게 1회의 수긍을 보인다. 3회와 0회는 비록 적은 수이지만, 전체적으로 수긍 횟수 자체가 적기 때문에 그것을 감안할 경우 그 의미를 무시할 수는 없다. 왜냐하면 글쓴이는 다시 쓰기를 할 때 적극적이든 소극적이든 수긍을 보인 부분에 대해서는 수정을 가하고 있기 때문이다. 이에 대한 자세한 내용은 다음 절 학생의 수정 전후 글을 분석하면서 설명하기로 한다.

글쓴이가 보여주는 영역별 수긍의 반응은 고쳐 쓰기의 방향을 미리 보여주는 것이라고도 할 수 있다. 그렇다면 동료첨삭 전후 글쓴이 스스로 수긍한 부분에 대하여 인지하게 하고, 수긍하지 않은 부분의 오류를 점검하도록 유도한다면 수정글의 수준이 보다 높아질 것이다.

2) 수긍과 수정글의 상관관계

A분반에서 가장 많은 수긍을 보인 학생은 8조의 글쓴이이다. 그런데 이 학생은 1차 글쓰기와 '저자와의 대화'로 동료첨삭을 마친 후 2차 글쓰기에서 주제를 바꾸어버렸다. '금기'가 아닌 다른 주제로 완전히 새로운 글을 써서 마지막 과제를 제출한 것이다. 총 20가지의 화제를 가지고 동료들과 대화를 나누면서 지적이나 제안에 대해서는 반박하거나 해명하기보다 의사표시를 하지 않거나 8회라는 적지 않은 수긍을 보인 학생인데, 고쳐 쓰기를 포기한 것이다.[19]

8조 학생과는 달리 A분반에서 그 다음으로 많은 수긍을 보인 5조의 글쓴이 학생은 수긍했던 부분들을 거의 다 고쳐 써서 이전보

19) 이렇게 첨삭지도가 이루어진 후 학생이 주제 자체를 바꾸는 경우는 교육현장에서 종종 발견할 수 있는 일이다. 교수의 지면첨삭의 경우도 마찬가지다. 첨삭지도 시 지나치게 많은 지적을 받은 학생은 그 글을 수정하는 고쳐 쓰기보다 전혀 다른 주제로 새로운 글을 써서 수정글 과제를 제출하는 경우가 많아, 수업조교에게 지면첨삭을 할 때 글의 모든 오류를 표시하지 말고 첨삭지도 영역별로 몇 가지만 표시하도록 지도하기도 한다.

다 나아진 수정글을 제출하였다. 5조에서는 총 27가지의 화제를 가지고 동료첨삭이 이루어져 A분반 가운데 가장 많은 화제를 다루고 있다. 5조는 주어진 30분을 약간 초과하면서까지 열띤 대화를 나누었고, 글쓴이도 다른 글쓴이와 비교해 볼 때 상대적으로 많은 수의 수긍을 보이면서 참여하였으며, 수긍했던 것 대부분을 고쳐 써서 더 좋은 글을 제출함으로써 모범적인 수업활동을 보여주고 있다.

앞의 '소극적 수긍의 사례'가 바로 A분반 5조의 대화이며, 이 대화 내용과 관련한 글은 다음과 같다.

> 심리학적으로 징크스는 학습에 의해 생긴다고 말한다. 특정 행동을 할 때 이에 따른 결과, 혹은 보상이 있으면 같은 행동을 또 다시 할 가능성이 높아지게 되는데, 이 때 징크스가 생긴다는 것이다. 징크스가 생기는 과정을 예를 들어 살펴보자. 철수에게 불길한 사건이 생겼다고 할 때, 자연스럽게 그는 사건의 원인을 찾고자 할 것이다. 곰곰이 생각해보니 그는 오늘 아침에 등교를 하다가 죽은 쥐를 본 일도 찝찝하고 문 사이에 손톱이 끼여서 멍이 든 것도 떠오른다. 그런데 다음 날 아침에 또 다시 철수가 죽은 쥐를 보고 불안해 질 때 또 다른 불길한 사건이 생겼다. 이러한 경우 철수는 정황으로 미루어보아 아무런 연관이 없는 죽은 쥐와 사건을 자꾸 연결하게 되고, 그는 결국 죽은 쥐를 보면 안 좋은 일이 일어난다는 징크스가 생기게 되는 것이다.
>
> (A분반 5조 학생의 1차 글 3문단)

> 심리학적으로 징크스는 학습에 의해 생긴다고 말한다. 특정 행동을 할 때 이에 따른 결과, 혹은 보상이 있으면 같은 행동을 또 다시 할 가능성이 높아지게 되는데, 이 때 징크스가 생긴다는 것이다. 징크스가 생기는 과정을 예를 들어 살펴보자. 철수에게 불길한 사건이 생겼다고 할 때, 자연스럽게 그는 사건의 원인을 찾고자 할 것이다. 곰곰이 생각해보니 그는 오늘 아침에 등교를 하다가 죽은 쥐를 본 일도 찝찝하고 문 사이에 손톱이 끼여서 멍이 든 것도 떠오른다. 그런데 다음 날 아침에 또 다시 철수가 죽은 쥐를 보고 불안해 질 때 또 다른 불길한 사건이 생겼다. 이러한 경우 철수는 정황으로 미루어보아 아무런 연관이 없는 죽은 쥐와 사건을 자꾸 연결하게 되고, 그는 결국 죽

> 은 쥐를 보면 안 좋은 일이 일어난다는 징크스가 생기게 되는 것이다. 또한 반대로 특정 행동을 하면 좋은 결과가 있을 것이라 믿는 긍정적 징크스 역시 같은 과정을 통해 형성이 된다.
>
> (A분반 5조 학생의 수정글 3문단, 밑줄은 필자)

위의 'A분반 5조 학생의 1차 글'과 '수정글'을 비교해보면 달라진 것은 밑줄 친 문장이 추가된 것뿐이다. 한 동료는 '보상'이라는 단어 때문에 3문단의 내용을 이해하기 힘든 것 같다는 지적을 하고, 이에 대해 글쓴이는 일반적으로 그 단어가 "긍정적인 느낌을 가진 단어라서 그런 것 같"다는 반응을 보인다. 동료가 지적하는 내용이 무엇인지 이해하고 인정하지만 적극적으로 수정할 의지를 보이지는 않는 것이다. 이에 다른 동료들이 대화를 이어나가면서 '보상'이라는 단어가 긍정적인 경우뿐만 아니라 부정적인 경우에도 쓸 수 있겠다는 생각을 표현하고, 그러한 사고에 힌트를 얻어 '징크스'의 경우도 부정적인 상황에만 적용되는 것이 아니라 '긍정적인 징크스'도 있을 수 있다고 생각하게 된다. 그리고 그 예를 포함시키는 것이 좋겠다는 의견을 내놓는다. 이때 글쓴이는 아무런 반응을 보이지 않았는데, 고쳐 쓰기를 하면서 동료들이 말하였던 것을 반영하여 문장을 추가하고 있다.

글쓴이가 심리학적 용어의 의미로 사용한 '보상'은 '처벌'과 함께 쓰일 때 그 의미가 명확하게 전달된다. 다시 말하자면 어떤 행동에 대하여 보상을 받으면 그 행동을 다시 할 가능성이 높아지고, 처벌을 받으면 그 행동을 삼갈 가능성이 높아진다는 학습 효과를 설명해야 독자가 이해하기 쉬운 글이 되는 것이다. 동료첨삭에 의해 그것이 명쾌하게 보완되지는 않았다. 그러나 글쓴이는 소극적으로 수긍을 하면서도 '보상'이 긍정적인 경우에 주로 사용되는 단어임을 인정하고, '긍정적 징크스'를 추가하는 것이 좋겠다는 동료의 조언을 받아들여 그와 관련된 예를 추가했다. 비록 한 문장이 추가된 것

이지만 분명 이전 글보다는 진전된 사고를 담고 있는 내용이다. 만일 교수가 지면첨삭으로 '처벌'이라는 용어를 넣어 보완해보라고 지시하였다면 더 명쾌한 글로 수정될 수 있었겠지만, 그렇게 하였다면 그 학생은 수동적으로 교수의 뜻에 따른 것에 불과하다. 하지만 이렇게 여러 명의 학생이 한 조를 이루어 대화를 나누면서 문제를 발견하고 해결방안을 모색하면 글쓴이 한 학생뿐만 아니라 여러 학생이 함께 능동적으로 사고를 확장시키고 표현을 진전시킬 수 있다.

교수의 지면첨삭에 수긍하여 글을 수정하는 것과 위와 같이 대화의 과정 중에 수긍하고 글을 수정하는 것은 성격이 다를 수밖에 없다. 동료첨삭에 대한 수긍을 수동적인 태도로 볼 필요는 없는 것이다. 오히려 글쓴이로 참여하는 학생이 적극적으로 대화에 반응하고 동료첨삭에 대하여 논의를 진전시켜 수긍에 이르도록 하는 것이, 대화에 참여한 모든 학생에게 좋은 교육적 효과를 얻을 수 있다. 글쓴이가 반박을 강하게 할 경우 대화가 끊기고 다음 화제로 급전환되는 경우가 많으며, 수정글에도 지적된 부분이 보완되지 않는 경우가 많다는 것도 수긍의 중요성을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

5조 글쓴이의 1차 글과 수정글을 비교해보면 달라진 점은 8가지 정도인데, 6가지가 수긍했던 내용이며 2가지는 의사표현을 하지 않았으나 지적을 받았던 부분이다. 그 중 하나는 오타를 지적받은 것이라 삭제하는 것으로 수정하였으며, 나머지 하나는 다음 대화의 내용을 반영한 것이다. 글쓴이는 2문단 마지막 문장에 대한 동료들의 지적과 제안에 대하여 그 자리에서는 아무런 반응을 보이지 않고 다른 화제에 대해서만 언급하였으나, 동료가 제시한 어구를 그대로 넣어 문장을 수정한다.

박**: 2문단 마지막에는 '징크스의 정체와 역할'에 대해 물었는데, 3문단에 그 내용이 다 있는지는 확실히 모르겠습니다.

전** : '징크스의 정체와 역할'보다는 '징크스의 역할과 극복방안'으로 바꾸는 편이 나을 것 같습니다.

정** : 만약 주장을 쓰신다면, 어떤 방향으로 쓰는 것이 좋을 지에 대해서도 얘기해 보면 좋을 것 같아요.
(A분반 5조 '저자와의 대화' 녹취록 일부, 밑줄은 필자)

위의 대화를 살펴보면, 먼저 한 동료가 2문단의 마지막 문장에서 언급한 내용이 다음 3문단에 담겨 있지 않아 단락 간의 유기적 연결이 제대로 이루어지지 않았음을 지적하고 있다. 그것에 대하여 다른 동료도 동의하는 뜻으로 그 마지막 문장을 수정하는 것이 좋겠다는 의견을 내놓는다. 이때 수정하라고 말하는 것이 아니라, 고쳐 쓸 어구를 구체적으로 제시하고 있는데, 이 어구는 수정 글에 그대로 반영된다.[20] 문장에 대한 첨삭지도가 문장이 '어렵다'든가 '틀렸다'는 식으로 이루어지면 글쓴이는 적극적으로 수긍하기보다 소극적으로 수긍하거나 반문하는 태도를 보인다. 그리고 적극적으로 수긍한다 하더라도 대개 수정 글에서 고쳐 쓰지 않고 있다. 대체로 문장이나 어휘·어구 등에 대한 지적은 구체적으로 수정안을 제시한 경우에만 고쳐 쓰고 있어서, 이에 대한 첨삭지도 방법에 대해 학생들과 생각해보는 시간을 가질 필요가 있을 것이다.

5. 나오는 말

이 연구는 첨삭지도의 긍정적 효과를 최대화하고 부정적 효과를 최소화할 수 있는 방안을 모색하여 대학 교육 현장에 적용하고자 하는 목적으로 시작되었다. 대부분의 대학에서 글쓰기 관련 교과의 경

20) 글쓴이는 수정 전 "징크스의 정체와 역할은 무엇일까?"로 썼던 문장을 동료들의 첨삭지도 후 "징크스의 역할과 극복방안은 무엇일까?"로 수정한다. 수정 전후의 글을 비교해보면 글쓴이가 현장에서 반응을 보이지 않았던 마지막 문장을 수정하였고, 이와 더불어 적극적으로 수긍하였던 문장과 단어의 문제를 해결한 것을 알 수 있다.

우 교수의 지면첨삭이 이루어지고 있으므로 이것의 단점을 보완할 수 있는 방안이 필요했으며, 그 대안으로 대면으로 이루어지는 동료첨삭을 활용해보고자 하였다. 조별 대화로 이루어지는 동료첨삭을 수행하고, 그 과정과 결과를 분석해봄으로써 수업 설계를 구체화하는 데에 실제적인 도움을 받고자 하였다. 그 과정의 특징 및 보완해야 할 점은 3장의 "언어적 행동 내용 분석"에서, 그 결과의 특징 및 보완해야 할 점은 4장의 "글쓴이의 '수긍' 반응 분석"에서 살펴보았다.

교수의 지면첨삭에서 찾아볼 수 없는 동료의 대면첨삭만이 지니는 큰 장점은 '의견 충돌'과 '수긍' 반응이다. 조원들 간에 서로 다른 의견으로 충돌하는 과정은 글쓴이뿐만 아니라 조원들 모두 글과 주제에 대해 진지하게 구체적으로 생각해볼 수 있는 기회를 갖게 한다. 그리고 글쓴이는 이 과정에서 누군가의 첨삭지도를 무조건 받아들이지 않아도 된다는 것을 자연스럽게 습득한다. 그러므로 동료첨삭의 수업설계에서 '의견 충돌'을 활용할 수 있는 방안을 마련할 필요가 있다.

그런데 서론 다른 의견으로 반박하는 충돌로 대화를 끝내는 것보다는 어떤 합의에 이르도록 지도하는 것이 더욱 효과적일 것이다. 왜냐하면 글쓴이의 반응에서 '수긍'은 곧 보다 좋은 글로 나아가는 바로미터처럼 보이기 때문이다. 이 수긍은 교수가 지면에 기록해준 첨삭 내용을 그대로 수용하는 것과는 전혀 다른 방향으로 활용되어야 한다. 그렇게 하기 위해서는 의견 충돌을 거쳐 수긍에 이르도록 해야 할 것이다. 참여하는 모든 학생이 적극적으로 대화에 임하고, 반대 의견을 찾아 제시하고, 논의를 거쳐 합의점을 찾아 수긍에 이르도록 하는 것이 학생들에게 유익한 교육적 효과를 얻는 방법이다.

사실, 3~4명이 모여서 나누는 대화는 그 화법의 속성으로 인해 틀에 맞춰 잘라내기가 여간 어려운 일이 아니다. 더군다나 대화 시간에 이루어져야 하는 화제(話題) 목록을 교수가 제시하거나 하지 않고 학생 스스로 자발적이고 능동적인 대화를 나누도록 하였기에

그 대화 내용의 분석은 더욱 어려웠다. 학생이 문제를 해결하는 과정에서 수동적인 태도로 임하는 습관에 길들여지지 않도록 하고자 하는 이 수업활동의 교육목표에 부합하기 위해서는, 30분 동안 이루어지는 동료들 간의 대화에서 어떤 화제를 다룰 것인지 학생들 스스로 결정하도록 해야 했기 때문이다.

그러나 본 연구를 통해 동료첨삭의 수업설계는 더욱 세부적으로 계획하여 이루어져야 한다는 것을 알았다. 언어적 행동 내용에 대한 분석 결과가 분반마다, 조마다 다른 특징을 보여주고 있는 것은, 몇 가지로 편중된 첨삭지도가 이루어질 수 있는 동료첨삭의 큰 단점을 그대로 보여준 것이었다. 따라서 반드시 그 문제를 감안하여 수업설계를 해야만 긍정적인 효과의 의미를 부여할 수 있을 것이다. 이와 더불어 본 연구에서 찾아볼 수 있었던 글의 구성, 내용, 표현 각각의 영역에서 보여준 학생들의 첨삭지도 특징에 부합하는 보완책도 함께 마련된다면 보다 진전된 글쓰기 교육에 이를 수 있을 것이다.

참고문헌

1. 기본자료

박상민 · 최선경, 「첨삭지도에 대한 학습자 요구 분석과 효율적인 첨삭지도 방법」, 『작문연구』 13, 한국작문학회, 2011, pp. 353-383.

박상민 · 최선경, 「대학 글쓰기 교육에서 첨삭지도의 실제적 효용 연구」, 『작문연구』 16, 한국작문학회, 2012, pp. 171-197.

2. 논문

김경훤, 「대학 글쓰기 교육의 첨삭 지도 사례」, 『새국어교육』 83, 한국국어교육학회, 2009, pp. 27-55.

김낙헌,「대학 글쓰기 교육의 효과적인 첨삭지도 방법에 대한 고찰」,『교양교육연구』6-2, 한국교양교육학회, 2012, pp. 323-348.
김남미,「대학 학습자 글쓰기의 첨삭지도 방안」,『우리말연구』30, 우리말학회, 2012, pp. 269-296.
나은미・권정현・김인경・이현주・정원채,「대학 글쓰기에서의 첨삭 프로그램 현황과 개선 방안」,『한성어문학』28, 한성어문학회, 2009, pp. 187-216.
박진숙,「첨삭지도라는 공통감각과 대학 글쓰기 교육의 개선방향」,『반교어문연구』26, 반교어문학회, 2009, pp. 103-127.
박홍규,「교양과 교양교육의 방향」,『인문연구』49, 영남대학교 인문과학연구소, 2005, pp. 77-105.
염민호・김현정,「대학 글쓰기 교과에 활용 가능한 피드백의 특성과 방법」,『새국어교육』83, 한국국어교육학회, 2009, pp. 311-336.
이은자,「글쓰기 능력 향상을 위한 첨삭 피드백 - 고쳐쓰기 지도 모형」,『새국어교육』86, 한국국어교육학회, 2010, pp. 279-305.
이재기,「교수 첨삭 담화와 교정의 관계 분석」,『국어교육학연구』40, 국어교육학회, 2011 pp. 467-502.
임희준・박수연・노태희,「협동학습과정에서의 언어적 행동과 학업 성취도와의 관계」,『한국과학교육학회지』19-3, 한국과학교육학회, 1999, pp. 367-376.
정희모・이재성,「대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구」,『국어교육학연구』33, 국어교육학학회, 2008, pp. 657-685.
홍순태・이상국,「협동학습과정에서 나타난 한국 대학생들의 언어적 상호작용 분석」,『영어영문학연구』55-3, 한국중앙영어영문학회, 2013, pp. 555-594.

3. 단행본

가톨릭대학교 ELP학부대학,『읽는 저자 쓰는 독자』, 가톨릭대학교출판부, 2013.

A Study on the Verbal Behaviors of 'Peer Correction Coaching' and the Response of a Writer

Cho, Yun-A · Lee, Sang-Min

In the field of education, there is a concern that 'correction coaching' may make students passive. This study stemmed from seeking how to maximize the positive educational effect of 'correction coaching' while minimizing its negative effect. Accordingly, the study conducted research into how to do 'correction coaching' namely through "conversations with a writer" which combined face to face correction which is discussed through mutual communications rather than informing unilaterally and 'peer correction coaching' which gives advice from the equivalent position of a student who receives feedback.

Primarily, the study classified and analyzed verbal behaviors shown in conversations among peers into contents and forms. For contents, the study segmented and analyzed them again into the composition, contents, and expression of an article. The group in which all of these three areas were coped with evenly was very few; thus, it was thought necessary to offer supplementary explanation about vulnerable areas of each group.

Secondarily, the study analyzed the response of students who wrote articles which received 'correction coaching' by peers. The study investigated this focusing on 'acceptance' rather than refutation or justification. Then, a fewer number of students showed acceptance. Meanwhile, the contents of 'acceptance' were reflected mostly when a writer corrects his or her article. Therefore, it was deemed effective in writing education to attract students to reach the level of acceptance through discussions.

Key words: writing education, peer correction coaching, conversations, verbal behaviors, composition, contents, expression, acceptance response

조윤아(제1저자)
소속: 가톨릭대학교 ELP학부대학
주소: 경기도 부천시 원미구 지봉로43
가톨릭대학교 성심교정 니콜스관 221호
전화번호: 010-6268-2135
전자우편: juventa2@hanmail.net

이상민(교신저자)
소속: 가톨릭대학교 ELP학부대학
주소: 경기도 부천시 원미구 지봉로43
가톨릭대학교 성심교정 비르투스관 319호
전화번호: 010-3273-0907
전자우편: lsm75@hanmail.net

이 논문은 2014년 3월 14일 투고하여
2014년 4월 7일까지 심사 완료하여
2014년 4월 16일 게재 확정함.