

# 교수 첨삭 담화의 유형과 양상 분석\*

이재기\*\*

## || 차례 ||

1. 서론
2. 이론적 배경
3. 연구 방법 및 절차
4. 연구 결과 및 논의
5. 요약 및 제언

### 【국문초록】

이 연구의 목적은 학생 필자의 초고에 대한 교수 첨삭 담화의 유형 및 양상을 분석하는 데 있다. 교수 첨삭 담화를 기능별로 분석한 결과, 지시하기(65.1%), 평가하기(28.7%), 제언하기(0.4%), 질문하기(0.1%), 표현하기(0.05%) 순으로 높게 나타났다. 현재의 교수 첨삭 담화가 상당히 독백적인 경향을 보이고 있음을 확인할 수 있다.

교수 첨삭 담화를 화제별로 분석한 결과, 표현(77.9%), 내용(15.5%), 조직(0.7%) 순으로 높게 나타났다. 교수는 학생 글을 첨삭하면서 주로 표현에 초점을 맞추어 피드백을 제공하고 있음을 확인할 수 있다. 글 조직에 대해서는 큰 관심을 기울이지 않은 것으로 나타났다.

이 연구에서는 위와 같은 계량적 분석에서 더 나아가 각 유형별 교수 첨삭 담화를 질적으로 분석하였다. 이러한 분석을 통해 기존에 효과적이라고 합의된 교수 첨삭(반응) 방법이 상당한 근거를 가지고 있다는 사실을 확인할 수 있었다. 또한 각 첨삭 담화가 가지고 있는 교육적 의의를 확인할 수 있었으며, 작문 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있는 담화의 특성도 살펴보았다.

연구 결과를 바탕으로 이 연구에서 제안한 내용을 요약하면 다음과 같다. 1) 평가하기,

\* 이 논문은 2010년도 조선대학교 학술연구비의 지원을 받아 연구되었음.

\*\* 조선대학교 국어교육과 교수.

지시하기 담화보다는 제안하기, 질문하기, 표현하기와 같은 대화적 발화를 많이 사용할 필요가 있다. 2) 긍정적이고, 명시적인 반응이 효과적이다. 3) 내용, 조직, 수사적 쟁점(주제, 독자, 필요성)을 주요 화제로 삼아야 한다.

주제어 : 교수 첨삭, 교수 피드백, 교정, 반응, 작문 수업, 작문 평가, 첨삭 담화

## 1. 서론

대학 생활은 글쓰기와 글읽기에 포워된 삶이다. 전공뿐만 아니라 모든 학문 분야에서 요구되는 글쓰기, 글읽기 능력을 갖추지 않고서는 대학에서의 성숙과 성취를 기대하기 힘들다. 대학 글쓰기 교육은 초심자인 학생 필자를 학문 공동체에 입문시키는 과정이라고 볼 수 있다. 더 나아가 글쓰기를 통해 사회에 참여하는 방법을 아는 사람, 글쓰기를 통해 담화 공동체의 다른 구성원과 교류하는 방법을 아는 사람을 기르는 데에도 관심을 갖는다.

대학 글쓰기 교육의 중요성이 강조되면서 많은 대학이 교육과정, 교재, 교수법 개선에 많은 노력을 기울이고 있다. 과정 중심 학습을 강조하면서 작문 지식보다는 작문 과정별 전략을 주요 학습 내용으로 삼고 있고, 장르 중심 학습을 중시하면서 다양한 ‘학습 장르’를 개발하여 적용하고 있다.

한편, 효과적인 교수법 개발에도 열심이다. 이러한 흐름 속에서 최근 많은 대학이 경쟁적으로 선택하고 있는 교수법 중의 하나가 교수 첨삭이다. 교수 첨삭은 평가 방법이면서 동시에 많은 교육적 계기를 내함하고 있는 교수 방법이라는 점에서 의미가 있다. 교수 첨삭은 학생의 글쓰기가 어디에 자리하고 있는지, 어디로 나아가야 하는지에 대한 의미 있는 정보를 제공한다.

능숙한 필자와 달리 학생 필자는 종종 그들의 청중을 볼 수 없기 때문에 고립감과 소외감으로 곤란을 겪는다. 또한 글쓰기가 자신과 다른 사람 사

이의 의사소통의 방식이라는 사실을 잊기도 한다. 외로운 학생 필자는 교수 첨삭을 통해 실제 독자의 구체적인 반응을 얻는다. 이러한 반응을 읽는 과정에서 학생 필자는 독자의 요구가 무엇인지 알게 되고, 그들의 생각을 명료하게 다듬게 되며, 내용 전달의 효율성을 높이기 위해 여러 가지 표현 전략 및 수사적 관습에 관심을 기울이고, 이를 발전시키게 된다. 글쓰기가 타자와의 의미 있는 상호작용이라는 인식이 결여될 때, 글쓰기 발달을 기대하기는 힘들다.

교수 반응<sup>1)</sup>을 연구한 많은 연구는 교수 첨삭 또는 피드백이 학생 필자의 작문 능력을 신장시키고, 긍정적인 작문 태도를 강화하는 데 기여한다고 말하고 있다. 그러나 교수 첨삭 자체가 이러한 교육적 성과를 보장하지는 못한다. 바람직하고 효과적인 교수 첨삭이 전제되어야 한다. 그렇지 못할 경우, 도리어 작문 발달에 부정적인 영향을 미친다는 연구 결과도 많다. 그렇다면 현재 대학에서 활발하게 이루어지고 있는 교수 첨삭은 효과적으로 이루어지고 있는가? 이에 대해 우리는 구체적인 정보를 갖고 있지 못하다.<sup>2)</sup>

Sommers(1978)는 능숙한 성인 필자와 대학 신입생 필자의 수정 과정을 비교하였다. 능숙한 성인 필자는 전체적인 작문 수정에 관심을 기울이고, 자기 자신의 수정 기준을 발전시켰다. 그러나 학생 필자는 단어나 구절 수준에서의 변화에 관심을 기울이고, 교사나 교과서로부터 배운 일반적이고,

1) 여기서 교수 반응은 교수의 문어적 반응과 구어적 반응 모두를 포함한다. 한편, 이 글에서 연구자는 '반응'을 첨삭을 포함하여 학생이 산출한 글에 대한 교수의 모든 코멘트, 피드백을 포함하는 용어로 사용하고자 한다.

2) 이은자(000, 361~382)는 논술 첨삭의 문제점으로 1)지식 중심의 일방적 첨삭, 2)형식 중심의 첨삭, 3)대입 논술 평가 중심의 첨삭, 4)부정적 첨삭을 들고 있다. 교사 첨삭의 일단을 살필 수 있는 연구이기는 하지만, 연구자의 개인적 경험에 의존하고 있다는 점, 고등학교 논술 첨삭을 대상으로 하고 있다는 점에서 대학에서의 교수 첨삭 양상을 이해하는 데에는 한계가 있다.

형식적인 수정 기준을 적용하였다. 학생이 어휘·문장 차원뿐만 아니라 개념적·구조적 차원에서 자신의 글을 수정할 수 있도록 돕고자 한다면, 교수는 학생 글의 첨삭 과정을 통해 하나의 수정 모델을 보여줄 필요가 있다. 현재 대학 첨삭은 이러한 모델을 보여주고 있는가? 우리는 여기에 답할 수 있는 객관적인 자료를 가지고 있지 못하다.

이 연구의 목적은 학생 필자의 초고에 대한 교수 첨삭 담화의 유형 및 양상을 분석하는 데 있다. 먼저, 학생의 작문 능력 신장 및 작문 태도 강화와 관련하여 교수 첨삭이 갖는 교육적 의의와 효과적인 교수 첨삭 담화 유형에 대하여 살피고자 한다. 다음으로 구체적인 교수 첨삭 담화를 분석하면서 그 동안 효과적이라고 논의된 첨삭 담화가 어떻게 구체화되고 있는지 분석하고자 한다.

## 2. 이론적 배경

### 1) 교수 반응과 작문 발달

작문 활동에서의 타자(교수, 동료 등)의 반응 효과를 연구한 많은 연구는, 작문이 개별적이고 독립적인 언어활동이 아니라 필자의 목적과 독자의 요구가 교섭하는 소통 활동이라는 사실을 인식할 때, 작문 능력이 신장된다고 주장한다. 다음에서는 이러한 관점과 주장을 고려하면서 고등 사고력 향상, 자기 중심성의 극복, 작문경험의 공유와 형성 평가, 긍정적인 작문 태도의 강화에 초점을 맞추어 교수 첨삭이 갖는 작문 학습의 의의를 살펴보고자 한다.

인지 과학 및 교육철학 내의 여러 연구 성과로 인하여 주체 간 상호 작용이 고등 사고력을 향상시킬 수 있는 가장 효율적인 학습 방법 중의 하나라는 사실을 재인식하게 되었다. Resnick의 고등 사고력에 대한 정의는 교

수 첨삭의 가치를 발견하게 하는 몇 가지 이론적 근거를 제공한다.<sup>3)</sup> 그에 따르면 고등 사고력은 ‘불확실한 상황’, ‘무질서’ 속에서 자신의 사고를 스스로 ‘조정’하며 ‘다각적인 해결 방법을 모색’하는 과정에서 길러진다.

첨삭을 통해 교수는 필자로 하여금 다양한 관점에서 글을 바라보게 하고, 글 속에 포함된 불확실성을 제거하기 위해 정보를 재구성하도록 요구한다. 이 때 필자는 자신의 사고 과정을 조정하고 점검해야 하는 상황에 직면하게 된다. 또한 요점을 명료화하는 과정에서 자신의 사고를 정교화하게 된다. 이와 같이 교수 첨삭은 Resnick이 고등사고활동이라고 제시한 다양한 활동을 포함하고 있다. 이런 측면에서 볼 때, 교수 첨삭은 고등 사고력을 향상시킬 수 있는 훌륭한 교육적 환경을 제공한다고 볼 수 있다.

한편, 교수 피드백은 필자로 하여금 그들의 생각을 수정하도록 이끈다. 이러한 수정하기는 Flower와 Hayes(1979)가 말한 교정 단계에서의 ‘다시 계획하기’ 개념과 일치한다. 이러한 능력은 교수 피드백의 결과로 얻어진다. ‘다시 계획하기’는 인지 과정의 결과인 작문을 다시 점검하는 것으로써 이전의 사고 과정을 점검할 수 있는, 즉 사고를 사고할 수 있는 초인지(metacognition)를 필요로 한다. 그리고 이러한 초인지는 교수 첨삭을 매개로 한 교수와 학생의 지속적인 상호작용을 통해 발전한다.

첨삭을 통해 교수는 학생에게 의견의 신뢰성, 타당성, 합리성을 확증할 수 있는 자료나 논거를 요청하기도 하며, 더 나아가 그 자료가 어떻게 확증적인 자료가 될 수 있는지에 대한 논거를 제시하도록 요구하기도 한다. 즉,

3) Resnick이 고등 사고 활동의 특징이라고 제시한 사항을 정리하면 다음과 같다(Flynn, 1993:6-7).

- ① 단일한 해결 방법보다는 다각적인 해결 방법을 모색한다.
- ② 불확실성을 포함한다.
- ③ 사고 과정에 대한 자기 조정을 포함한다.
- ④ 의미를 탐색하며, 외견상의 무질서 속에서 구조를 발견한다.
- ⑤ 정교화하기, 판단하기 등과 같은 상당한 인지적 노력을 필요로 하는 활동을 수반한다.

교수 첨삭은 학생에게 정교화, 정당화, 논거 제시, 대안 탐색 등의 인지적 활동을 요구한다. 이러한 활동을 통해 학생들은 고등 사고력을 향상시킬 수 있고, 이것은 곧 작문력 향상을 가져오게 된다.

이제까지의 작문 연구는 글을 쓰는 데 있어서 가장 큰 장애물 중의 하나가 자기 중심성이라는 사실을 보여주고 있다. 여기서 자기 중심성이란, 오직 자기의 관점에서 사물과 세계를 이해하려는 태도를 말한다. 즉 자기의 세계에 갇혀서 자기밖에 모르는 자기 편향성을 말한다. 이런 학생들에게 필요한 것은 자기 중심성을 벗어나 독자의 흥미, 요구, 수준을 고려할 수 있는 능력을 키워 주는 것이다.

작문 과정에서 자기 중심성이 가장 잘 드러나는 단계가 수정하기 단계이다. 우리가 흔히 경험하는 바이지만, 자신의 글을 자신이 직접 고치는 것만큼 어려운 일도 없다. 이런 의미에서 보면, 우리는 그 정도의 차이만 있을 뿐, 자기 중심성에 빠져 있다고 볼 수 있다. 물론 전적으로 독자의 기준에 의해 판단하고 거기에 맞추어 쓴 글이 좋은 글이라고 볼 수는 없다. 독창성과 창의성이 없는 글을 좋은 글이라고 볼 수는 없기 때문이다. 자기 중심성이라는 구심력과 독자라는 원심력이 팽팽하게 긴장 관계를 이룬 상태에서 쓴 글이 좋은 글이라고 할 수 있다.<sup>4)</sup>

자기 중심성의 극복은 다른 사람과의 비교를 통한 차이 의식에서 비롯된다. 의미있는 타자이며, 독자이기도 한 교수의 첨삭을 통해서 학생은 서

4) Ellen(1986:122-129)은 작문의 목적을 표현적 작문, 상상적 작문, 공식적 작문, 정보적 작문, 설득적 작문으로 구분하였다. 앞의 두 가지 작문 유형은 독창성과 창의성이 강조되는 글로 어느 정도 자기 중심성이 용인되는 작문 유형이라고 볼 수 있다. 반면 뒤 세 가지 작문 유형은 다른 사람을 청중으로 하는 작문 유형으로 합리성과 타당성이 강조되어야 할 작문 유형이다. 학교 교육에서는 학생들로 하여금 이들 모든 작문 유형을 경험할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다. 그러나 학교에서의 작문 교육이 작가의 양성에 있는 것이 아니라, 자신이 생각한 바를 자유롭게 합리적으로 표현함으로써 자신이 속한 공동체에 능동적으로 참여하는 성숙한 시민을 양성하는 데 있다는 사실을 염두에 둘 때, 특히 후자의 작문 유형을 권장할 필요가 있다고 본다.

로의 차이를 발견하고 인정하게 된다. 동시에 이러한 차이를 극복하면서 인지적, 정의적 조화를 추구하게 된다. 조화와 균형을 추구하는 과정에서 자기중심성은 자연스럽게 극복될 수 있다.

인지 심리학에서는 의미 생성을 ‘가정-주장’이라는 관점에서 설명한다(이영애, 1993:439-441). ‘가정’은 필자가 독자의 지식 구조 및 성향을 상정하는 것이며, ‘주장’은 독자의 지식 구조 및 성향에 바탕을 두고 의미를 생성하는 것을 말한다. 이러한 의미 생성 과정을 작문의 관점에서 이해한다면, 작문은 가정에 기초해서 주장을 하는 일련의 인지적 활동이라고 볼 수 있다. 독자에 대한 정확한 가정은 역시 그들과의 상호작용을 통해서 가능하다. 이렇게 했을 때, 필자는 공통성에 기초해서 차이성을 드러내는 좋은 글을 쓰게 된다(이재기, 1997:29).

교수 첨삭은 학생 필자의 작문 학습에 많은 이점을 제공한다. 특히 글의 조직, 내용에 대한 비판적 사고, 작문의 총체적 적절성을 고려하는 이점을 제공한다. 교수 피드백은 학생 글에 대한 전체적인 느낌을 주고 받는 데에서 출발하여 그러한 느낌을 주게 된 이유를 분석적으로 접근해 간다. 즉 학생들을 전체에서 부분으로 접근하고, 다시 부분에서 전체로 접근하면서 글에 대한 총체적인 이해를 시도한다. 이는 기능이나 원리 중심의 작문 교수에서는 기대할 수 없는 이점이라고 할 수 있다.

작문을 평가하는 방법에는 여러 가지가 있을 수 있다. 배향란(1994:11-12)이 정리한 바에 의하면, 결과 평가와 과정 평가로 나눌 수 있다. 결과 평가에는 총체적 평가와 분석적 평가가 있다. 그리고 과정 평가에는 자기 평가, 동료 평가, 교수 평가 등이 있다. 피드백의 유일한 원천으로서의 분석적 평가, 총체적 평가와 같은 총괄 평가를 지양하고, 의미 있는 타자와 글의 장점과 단점을 공유하는 것과 같이 형성 평가를 하게 되면, 학생들은 자신의 결함과 장점을 분명하게 인식하게 되고, 또한 해결을 위한 방안도 마련하게 된다. 이것이 평가의 본질적 측면을 살리는 방법이라고 생각한다.

학생들이 작문을 어렵게 여기고 막연하게 생각하는 것은, 자신이 왜 글을 써야 하는지 그 목표를 분명히 알지 못하기 때문이다. 자신을 정리하는 방식으로서의 글쓰기는 자신의 경험을 반성하고 정리한다는 비교적 분명한 목적이 있기 때문에 보다 쉽게 쓸 수 있다. 그러나 공동체에 참여하는 방식으로서의 글쓰기의 경우에는 설득을 목적으로 하는 글쓰기이든 설명이나 보고를 목적으로 하는 글쓰기이든 독자가 분명치 않으면, 작문에 필요한 동기가 생기기 어렵다(이재기, 1997:31). 교수 침삭은 학생 필자에게 믿을 만한 청중을 제공함으로써 작문에 대한 구체적인 동기를 부여한다. 교수가 내 글에 몰입했음을 확인할 때, 실제 독자의 한 명으로서 의미 있는 질문을 할 때, 새로운 대안적 관점을 제시할 때, 수사적 문제 상황과 관련하여 도전적인 질문을 받을 때 학생 필자의 작문 동기는 긍정적으로 강화된다.

## 2) 효과적인 교수 반응 방법

국내와 달리 국외에서는 그 동안 교수 반응(피드백)의 효과에 대한 연구나 효과적인 교수 피드백(코멘트) 방법에 대한 연구가 비교적 활발하게 이루어져 왔다. 다음에서는 ‘효과적인 교수 반응 방법’과 관련된 연구에서 일관되게 제안하고 있는 몇 가지 교수 반응 방법 또는 원칙에 대해 살펴보고자 한다.

첫 번째 피드백 원칙은 긍정적인 코멘트를 제공하는 것이다. Straub(1997, 92)는 교사가 “시험관, 비평가, 판사라는 관습적 역할을 넘어서야 하며, 독자, 코치, 멘토, 동료 탐구자, 안내자의 역할을 수행해야 한다”고 주장한다. 반응에 대한 문헌들에서 가장 많이 반복되는 주장들 중 하나는 약점을 표시하기만 하는 것보다는, 좀 더 긍정적인 코멘트를 하라는 것이다. 이것은 단순한 원칙이지만 교수들은 일단 학생 글을 마주하면, 오류 찾기에 집중하는

경향이 있다. Zinn(1998, 28)은 “학생 필자에게 주어진 피드백은 그들이 실패한 것의 측면보다 그들이 할 수 있는 것의 측면으로 진술되어야 한다.”고 주장한다.<sup>5)</sup> 결과적으로, 효과적인 피드백은 창의적인 아이디어에 대한 칭찬, 좀 더 진전된 탐구를 격려하는 질문들, 그리고 작문 목적이 어떻게 그리고 얼마나 성취되었는지에 대한 진술을 포함해야 한다.<sup>6)</sup>

긍정적 코멘트는 학생의 쓰기 동기를 강화한다. 학생의 아이디어에 교수가 긍정적인 몰입을 하고 있음을 보여주는 명시적·암시적 코멘트는 학생의 흥미를 촉발시킨다. 게다가, 긍정적인 코멘트를 진술함으로써, 학생에게 좀 더 많이 쓰도록 격려할 수 있고, 긍정적인 코멘트를 받지 못한 학생보다 쓰기를 좀 더 좋아하도록 격려할 수 있다. 긍정적인 코멘트는 학생의 글쓰기에 대한 동기 및 태도와 학습 경험에 긍정적인 영향을 미친다.

두 번째 효과적인 피드백 원칙은 특정 쓰기 과제에 중요하다고 생각되는 몇 개의 선택적 영역에 대해서만 피드백을 제공하는 것이다. 쓰기와 반응의 관계를 연구한 많은 문헌들에서, “선별적 마킹”, “초점화된 피드백”, “계획적이고 분명한 피드백” 등으로 불리는 수많은 지침들은 모두 이 내용에 해당한다. 즉, 과제물에 마킹하기 전에 중요한 개념을 확인함으로써 등급화의 영역을 좁히고, 그 다음으로 이 개념에 대해서 명확하고 분명하게 학생들에게 피드백을 전달할 필요가 있다는 것이다(Bellah, 1995; Konold et al., 2004). 이 선별적 마킹은 교수가 중요한 측면에 대해 생각하고 그것에 초점을 맞추도록 도울 뿐만 아니라, 모든 영역, 항목에 반응하는 것

5) 긍정/부정 반응은 학생의 학습권과도 관계가 있다. 학생은 자신이 무엇을 못하는지가 아닌 무엇을 잘하는지에 대한 정보를 교수로부터 얻을 권리가 있다.

6) Connors & Lunsford(1993)에 따르면, 3,000개 학생 과제물에 있는 교수 코멘트를 분석한 결과, 긍정적 코멘트는 9%였고, 부정적 코멘트는 23%였다. 한편, 코멘트 중 59%가 자신의 평가 등급(점수)을 정당화하는 데, 쓰이고 있었다. 이러한 정당화 코멘트를 Connors & Lunsford는 ‘검屍(autopsies)’라고 불렀다. 글이 죽었음을 입증하는 ‘정당화 코멘트’는 학생의 기까지 죽일 가능성이 높다.

을 피하도록 함으로써 반응에 걸리는 시간을 줄이도록 해 준다(Haswell, 1983; Hout, 2001; Lee, 2003).

선별적 마킹은 교수에게 좋을 뿐만 아니라, 학생에게도 유용하다. 선별적 마킹은 학생이 자신의 글쓰기에서 가장 중요한 문제가 무엇인지를 분명하게 인식하도록 돕는다. 또한, 최소한의 표시는 학생들에게 자신의 “목소리”를 허용하고, 그들에게 남아있는 오류를 발견하고 수정하는 필자로서의 책무성을 부여한다(Stitt-Bergh, 2005). 너무 많은 표시는 학생들에게 나무를 보려다 숲을 보지 못하게 하는 결과를 초래할 수 있다.

효과적인 피드백의 두 번째 원칙과 관련하여 Stern과 Solomon(2006, 25-27)은 두 가지 세부 제안을 덧붙인다. 첫 번째 제안은 학생 글을 평가하기 위한 루브릭 또는 기준표를 작성하여 사용하라는 것이다. 이러한 루브릭은 과제의 목적에 대한 기대를 학생들에게 전달하는 데 도움을 준다(Halden-Sullivan, 1996). 또한 교수가 학습 목적에 초점을 두면서 중요한 요소를 중심으로 피드백하는 데 도움을 준다. 물론 루브릭을 활용하는 데 대한 반론도 만만치 않다. 그 중 가장 강력한 반론은, 객관화된 루브릭에 의존함으로써 학생 글을 타자화, 탈맥락화한다는 견해다. 즉, 루브릭이라는 전지적 관점을 일방적으로 적용함으로써, 학생의 아이디어와 의미 있게 교섭하고 대화하는 것을 방해할 수 있다. 이러한 비판은 텍스트에 대한 독자 반응적 접근을 옹호하는 관점에서 비롯된 것이다. 두 번째 제안은, 교수가 표시·지적한 대표적인 오류에 기초하여 학생들이 자신의 나머지 오류들을 확인하고 교정해야 한다는 것이다. 이것은 교수의 수고를 덜어줄 뿐만 아니라, 학생들이 자신의 텍스트에 대한 소유의식을 강화하도록 돕는다.

효과적인 피드백을 위한 세 번째 원칙은 약점, 오류, 강점의 패턴들을 확인해 주는 코멘트를 제공하는 것이다(Hyland, 2003; Konold et al., 2004; Straub, 2002). 학생이 교수의 개별적이고 중복되는 수많은 코멘트에 압도당할 때, 학생의 자발적이고 긍정적인 성장을 기대하기는 어려울 것이다.

학생의 글쓰기 오류를 몇 가지 범주로 묶어 유형화하여 제시할 때, 학생은 자신의 오류 패턴에 주목하여 훨씬 효과적으로 대처할 수 있다. 또한 이 확인된 패턴화된 오류의 관점에서 자신의 미래 과제물을 교정할 수 있도록 돕게 된다. 오류 패턴 진술에서 한 단계 더 나아갈 필요가 있다. 즉, 학생들에게 어떻게 오류를 바로잡을 수 있는지 알려주는 것이다(Bellah, 1995; “Writing Matters”, 1997-2005). 거기에 문제가 있다는 것을 아는 것만으로는 어떻게 그것을 해결할 수 있는지를 가르칠 수 없다. 이 접근법은 학생이 시간이 흐르면서 자신의 강점을 구축하는 방법과 자신의 오류 패턴을 확인·교정할 수 있는 방법을 배울 것이라는 기대를 전제하고 있다.

### 3. 연구 방법 및 절차

#### 1) 연구 대상

조선대학교 1학년 교양 필수 과목인 『사고와 표현』에서는 수강생 모두를 대상으로 학기별로 2회 첨삭 지도를 하고 있다. 한 명의 학생 글에 대해서 두 명이 첨삭을 하는데, 1차 첨삭은 첨삭전문요원이 2차 첨삭은 담당 교수가 한다. 2명이 첨삭한 내용이 학생들에게 제공된다. 이 연구에서는 『사고와 표현』과목을 수강하는 반 중에서 4개 반을 선정하여 첨삭본<sup>7)</sup>을 분석하였다. 각 반별로 수집된 첨삭 사례 수는 <표1>과 같다. 총 128개의 첨삭본을 분석하였으며, 128개 첨삭본에 포함된 교수 첨삭 담화는 모두 1,336개였다.<sup>8)</sup>

7) 여기서 ‘첨삭본’은 교수의 첨삭 내용이 기술되어 있는 학생 글을 의미한다.

8) 이 연구는 한 대학만을 대상으로 수행되었지만, 이 연구에서 기술하고 있는 첨삭 담화 유형 및 양상이 이 대학만의 독특성이라고 생각하지 않는다. 다소의 편차는 있겠지만, 이 연구 결과는 현재 대학 글쓰기의 첨삭 지도를 개괄적으로 이해하는 데 도움을 줄

〈표 1〉 반별 첨삭본 수

| 반     | A반  | B반  | C반  | D반  | 계    |
|-------|-----|-----|-----|-----|------|
| 첨삭본 수 | 21개 | 41개 | 30개 | 36개 | 128개 |

## 2) 교수 첨삭 담화 분석 범주

이 연구에서는 기능, 화제, 태도, 구체성 정도와 같이 네 가지 범주를 설정하여 교수 첨삭 담화를 분석하였다. 기능 범주는 교수 첨삭 담화의 특징 및 양상을 섬세하게 드러내면서 교육적 시사점을 얻을 수 있도록 설정되어야 한다. 이 연구에는 Lee(1979)와 Straub(1995)가 기존 연구에서 적용한 범주를 참조하여 설정하였다. Lee는 수정 책임성에 근거하여 경고하기, 정서 드러내기, 묘사하기, 제안하기, 질문하기, 상기하기, 부과하기로 범주를 설정하였다. Straub는 통제 정도를 기준으로 교정, 명령, 단서를 단 평가, 조언/제언, 독자 반응, 질문으로 범주화하고 있다. 이 연구에서는 교수 첨삭 담화가 첨삭 여부 및 실행 주체를 누구로 상정하고 있는지에 근거하여 범주를 설정하였다. 평가하기, 지시하기는 첨삭 및 수정 주체를 교수로 상정하는 담화이며, 제안하기, 질문하기, 표현하기는 학생 필자를 첨삭·수정 주체로 상정하는 담화로 판단하였다. 2장에서 살펴보았듯이 작문 학습에서 요구되는 독자는 권위적·독백적 독자가 아니라 협력적·대화적 독자이다. 교수 첨삭 대화 분석을 통해 이러한 이상적인 독자의 모습이 어떻게 구현되고 있는지를 살펴보고자 하였다. 이는 효과적인 반응 방법, 원칙과도 밀접하게 관련되어 있다.

화제는 교수의 첨삭 담화가 기술 또는 묘사하고 있는 대상을 의미한다. 즉, 교수가 학생 글의 어디에 더 많은 관심을 기울이고 있는지를 파악하기

---

것이다.

위하여 하나의 독립된 범주로 설정하였다. 작문 교육 또는 작문 평가의 일반적인 관례에 따라 내용, 조직, 표현으로 설정하였다. 학생 글에 대한 교수의 반응 태도가 부정적인지, 긍정적인지, 중립적인지를 살펴보기 위하여 태도 범주를 설정하였다. 또한 첨삭 담화의 구체성 정도를 기준으로 명시적, 암묵적 담화 범주를 설정하였다.

〈표 2〉 교수 첨삭 담화의 분석 범주

| 기능                                   | 화제                     | 태도                        | 구체성 정도                 |
|--------------------------------------|------------------------|---------------------------|------------------------|
| 평가하기<br>지시하기<br>제언하기<br>질문하기<br>표현하기 | 내용<br><br>조직<br><br>형식 | 긍정적<br><br>부정적<br><br>중립적 | 명시적<br><br><br><br>암묵적 |

### 3) 교수 첨삭 담화의 범주별 의미와 예

#### (1) 기능 범주의 의미와 예

| 범주   | 의미                                                                                           | 예                                                                                               |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 평가하기 | -평가하거나 관련 정보를 제공하는 담화<br>·적절/부적절<br>·옳음/그름<br>·맞음/틀림<br>-부족함과 약점을 경고하는 담화<br>-글의 특성을 기술하는 담화 | -서론이 너무 길다.<br>-주제가 명시되어 있지 않다.<br>-논거가 부족하다.<br>-단락 간 연결이 부자연스럽다.<br>-단락 구분이 없다.<br>-부적절한 어휘다. |
| 지시하기 | -수정 방향, 내용을 지시하는 담화<br>·추가<br>·삭제<br>·교정<br><br>-교정(교정 부호 포함)<br>-수정 과제를 부여하는 담화             | -삭제하세요.<br>-두 문단으로 압축!<br>-이 개념을 더 상술하시오.<br>-교정 부호를 사용한 삭제, 교정(맞춤법, 띄어쓰기, 어휘 등), 이동, 추가 등      |
| 제언하기 | -지시하기와 비슷하나 판단, 선택, 수용, 교정 여부를 필자에게 위임하는 담화                                                  | -이 아이디어를 좀 더 확장할 있는지 고려해 보시오.                                                                   |

|      |                                           |                                   |
|------|-------------------------------------------|-----------------------------------|
|      |                                           | -이 아이디어는 후반부로 옮기는 것이 더 적절하다고 여겨짐. |
| 질문하기 | -학생 글과 관련하여 필자에게 질문하는 담화                  | -비능률적이고?<br>-누가 독자?               |
| 표현하기 | -학생 글 또는 필자에 대한 정서를 드러내는 담화<br>·동의<br>·감동 | -동의한다.<br>-흥미로운 지적이다.<br>-멋지다!    |

(2) 화제 범주의 의미와 예

| 범주 | 하위 항목               | 예                                                                                   |
|----|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 내용 | 1) 내용의 통일성          | - 전체 논지에서 벗어난 내용<br>- 공연 문화와 관련이 없는 내용입니다.                                          |
|    | 2) 주제의 선명성          | - 주제에서 다루는 내용이 광범위합니다.<br>- 주제가 선명하고 명확하다.                                          |
|    | 3) 내용의 독창성·구체성      | - 원인의 본질을 찾은 점이 뛰어납니다.<br>- 대중 문화의 부작용 사례 더 제시                                      |
|    | 4) 논증의 타당성          | - 주장의 정당화 부족<br>- 애니메이션의 ‘빛’에 대한 내용 부족                                              |
|    | 5) 사고력              | - 주제에 대한 깊은 이해를 보여주고 있습니다.                                                          |
| 조직 | 1) 단락 인식            | - 단락을 두 개로 분리<br>- ‘사고 단위’를 기준으로 단락을 구분하세요.                                         |
|    | 2) 단락 전개 방식         | - 주장에 대한 근거 부족<br>- 문제와 해결 방안 불일치                                                   |
|    | 3) 글의 조직 인식         | - 글 전체의 짜임이 긴밀하지 못합니다.                                                              |
| 표현 | 1) 맞춤법/띄어쓰기         | - 바램(→바람)<br>- 사용 할 수 있도록(→사용할 수 있도록)                                               |
|    | 2) 조사·어휘·문장 기술의 적절성 | - 소소한 카페가(→소박한 카페가)<br>- 의식 중에(→의식 중의)<br>- 유발시키는데(→유발하는)<br>- 음악에 대한 수요도(→관심과 요구가) |
|    | 3) 문장의 정확성          | - 주술 호응 안 됨.<br>- 주어가 없습니다.                                                         |
|    | 4) 문체의 적절성          | - 구어적 표현이 많음.<br>- ‘나’란 표현 주의!                                                      |

이 연구에서는 위와 같은 범주에 따라 담화를 분석하여 교수 첨삭 담화의 특징을 양적으로 기술하고자 한다. 또한 각 유형별 교수 첨삭 담화를 질적으로 분석하고자 한다. 이러한 질적 분석을 통해 기존에 효과적이라고 합의된 교수 첨삭 방법, 원칙이 어느 정도의 타당성과 일리를 지니고 있는지 살펴보고자 한다. 확인된 타당성과 일리는 향후 교수 첨삭 교수법을 기획하고, 개선하는 데 도움이 될 것이다.

## 4. 연구 결과 및 논의

### 1) 기능 유형과 첨삭 담화 양상 분석

연구자는 4개 반 128개의 첨삭본을 대상으로 전체 첨삭 담화에서 각 기능별 담화가 차지하는 비율을 살펴보았다. 그 결과는 <표3>과 같다. 전체 첨삭 담화 1,336개 중에서 지시하기 담화가 870개로 가장 많았으며, 표현하기 담화가 8개로 가장 적었다. 빈도 수를 기준으로 할 때, 지시하기 > 평가하기 > 제언하기 > 질문하기 > 표현하기 순으로 높게 나타났다.

<표 3> 교수 첨삭 담화의 기능별 빈도 및 비율

| 구분   | 빈도    | 비율    |
|------|-------|-------|
| 평가하기 | 384   | 28.7% |
| 지시하기 | 870   | 65.1% |
| 제언하기 | 56    | 0.4%  |
| 질문하기 | 18    | 0.1%  |
| 표현하기 | 8     | 0.05% |
| 계    | 1,336 | 100%  |

첨삭 담화에서 지시하기, 평가하기 담화가 차지하는 비율은 교수가 첨삭을 어떻게 인식하고 실천하고 있는지를 잘 보여준다. 교수 첨삭은 학생 필자가 작성한 초고에 대한 ‘평가하기’이며, 초고를 글 전체 수준, 문단 수준, 조사·어휘·문장 수준 등 다양한 수준에서 어떻게 수정할 것인지를 ‘지시’하는 활동이라는 인식이 지배적인 것으로 보인다.

박진숙(2009, 103-112)은 현재 대학 글쓰기 교육에서 이루어지는 첨삭 지도는 대개가 교수가 그동안 축적해온 경험과 지식에 근거하여 이루어지고 있으며, 교수가 의식하든, 의식하지 않은 첨삭과 관련하여 ‘축적해온 경험과 지식’은 한국 사회의 공통 감각에 근거하고 있다고 주장한다. 그리고 첨삭지도라는 공통 감각에서 중요한 전제는 다음과 같다고 밝히고 있다.<sup>9)</sup>

첫째, 다듬으면 누구나 좋은 글을 쓸 수 있다.

둘째, 첨삭지도의 방향은 필자의 의도가 명확히 드러나도록 이루어져야 한다.

셋째, 첨삭 지도 주체의 계몽의 방향이 개입되어 편집이 이루어진다.

위 세 가지 전제에 숨겨져 있는 권력 관계에 주목할 필요가 있다. 전제에는 첨삭하는 자의 권위와 첨삭당하는 자의 복종, 즉 주종관계가 심층에 자리잡고 있다. 좋은 글을 만들기 위해 ‘다듬’는 사람도, 필자의 의도가 명확히 드러나도록 첨삭 지도 방향을 결정하는 사람도, 편집 주체도 첨삭하는 사람이다. 평가하고, 지시하고, 수선하는 주체로서의 첨삭자에 대한 최초의 인식과 이미지는 지금도 여전히 살아있는 것으로 보인다. 체계적인 첨삭 방법을 익히지 못한 대부분의 교수는 우리 사회가 축적해온 이러한 이미지

9) 천정환(2003, 469)에 따르면, ‘첨삭 지도’라는 방식은 『동광』지에서 이광수, 주요한, 김억에 의해 처음 이루어졌다고 한다. 이후에 신문, 잡지에서 권위 있는 작가가 일반 독자의 글을 첨삭 지도하는 관례가 생겨났으며, 첨삭 지도에 대한 우리의 인식, 이미지는 아직도 이러한 관례에 고착되어 있다고 볼 수 있다.

속에서 자신의 역할을 규정하고 수행할 가능성이 높다.

평가하기보다 지시하기 담화가 훨씬 많은 것은, 조사·어휘·문장 수준에서 이루어진 교수의 직접 수정(추가, 삭제, 대체)이 많았기 때문이다. 또한 교정 부호를 사용한 맞춤법, 띄어쓰기 관련 수정 지시도 지시하기 담화의 비율을 높이고 있다.

연구자가 볼 때, 교수 첨삭 담화는 상당히 독백적인 경향을 보이고 있다. 독백적 담화는 청자로서의 학생 필자를 전제하지 않는 일방적 담화이고, 대화적 담화는 학생 필자를 주체적인 한 명의 청자로서 상정하고 이루어지는 담화를 의미한다. 연구자가 기능을 중심으로 분류한 화행 중에서 평가하기, 지시하기는 독백 담화에, 제언하기, 질문하기, 표현하기 담화는 대화적 담화에 가깝다. 그렇다면, 전체 첨삭 담화에서 독백적 담화는 무려 93.8%를, 대화적 담화는 불과 7.2%를 차지하고 있는 셈이다.

첨삭 담화를 통해서 교수가 스스로를 우월적 입장에서, 전지적 시점에서 학생 필자를 평가하고 지시하는 사람으로 규정하면, 학생 필자는 스스로를 평가받고 수정 지시를 받는 수동적인 역할로 규정한다. 교수가 지시한 수정 내용을 단순히 반영하는 수정 활동에서 학생 필자의 작문 발달을 기대하는 것은 무리다. 작문 반응을 연구한 많은 논의는 교수의 협력적이고 지원적인 반응이 학생 필자의 작문 동기를 강화하고, 작문 능력을 신장시키는 데 도움을 준다고 말하고 있다. 그렇다면 학생 필자를 한 명의 주체로서 승인하지 않는 평가하기, 지시하기 중심의 독백적 첨삭 담화는 지양될 필요가 있다.

(1) 평가하기<sup>10)</sup>

평가하기 담화는 학생 글의 내용, 조직, 표현이 적절한지 부적절한지, 맞는지 틀리는지, 장점과 단점은 무엇인지에 대해 기술한 담화를 일컫는다. 평가하기 담화는 평가 태도에 따라 긍정적 반응과 부정적 반응으로 분류할 수 있으며, 교수의 판단 기준이 학생 초고를 지향하고 있는지 평가 기준을 지향하고 있는지에 따라 학생 초고 중심 평가와 평가 기준 중심 평가로 나눌 수 있다. 한편, 교수 평가의 구체성 정도에 따라 명시적 반응과 암묵적 반응으로 나눌 수 있다.

먼저, 평가하기 담화는 학생 초고를 대하는 교수의 태도에 따라 긍정적 반응과 부정적 반응으로 나눌 수 있다. 그 동안 이루어진 ‘작문 반응 연구’를 개관하면, 교수자의 부정적인 반응보다 긍정적인 반응이 필자의 작문 태도에 긍정적인 영향을 미친다는 견해가 많다. 다음은 교사 첨삭 담화에서 발췌한 것이다.

## [긍정적 반응]

- 원인의 본질을 찾은 점이 뛰어납니다.
- 주장하는 바가 뚜렷해서 좋음.
- 제목에서 보이는 비유적 표현이 좋습니다.

## [부정적 반응]

- 내용의 체계성이 부족하고, 중복되는 내용이 있습니다.

10) 미국의 경우, 교사가 학생 글의 어디에 초점을 두어 반응하는지에 대해서는 연구자마다 다른 결과를 보이고 있다. 많은 연구는 교사들이 주로 기법, 문법, 용법, 어휘에 반응한다고 보고하고 있는데(Kline, 1973; Harris, 1977; Searle & Dillon, 1980) 반해, Freedman(1978)은 교사들은 기법적 오류보다 내용과 조직에 좀 더 관심을 가지고 있다고 보고하고 있다. 이렇듯 교사마다 반응의 초점은 다르지만, 대부분의 교사가 학생 글쓰기의 최종적 결과물에 코멘트하며, 이 코멘트는 주로 ‘평가적’ 반응이라는 점에 대해서는 의견이 일치한다. 교사는 학생 작문에 성적을 부여하는 판사처럼 행동하며, 어떻게 하면 글을 잘 ‘수선할’ 수 있는지를 제시하는 코멘트를 한다.

- 문장 간의 연결이 매끄럽지 않습니다.
- 구어적 표현이 많음.

첨삭 담화 분석 결과, 긍정적 반응보다 부정적 반응이 훨씬 많은 것으로 나타났다. 부정적 반응이 학생 필자의 작문 발달에 부정적인 영향을 미친다고 할지라도 학생 글에서 발견되는 문제점을 외면할 수는 없다. 다만 이전 연구에서 강조하는 것은 긍정적인 측면을 발굴하여 학생 필자의 작문 활동을 격려하는 것이 바람직하다는 의미로 받아들일 필요가 있다.

교수 첨삭 담화는 반응 진술의 구체성 정도에 따라 명시적 반응과 암묵적 반응으로 분류할 수 있다. 명시적 반응은 무엇이 문제인지를 학생 글에 근거해서 적시하거나, 어떻게 수정할 것인지를 분명하게 지시하는 담화나 표시를 의미한다. 암묵적 반응은 문제를 환기하거나, 수정 방향을 시사하거나, 쓴 글에 의문을 제시하는 담화를 의미한다. 다음은 교수 첨삭 담화에서 발견되는 명시적 반응과 암묵적 반응의 사례이다.

[명시적 반응]

- 중복 표현을 고려하여 ‘장난 아니게’라는 표현을 순화시키면 좋겠음.
- 본인 의견으로 오해할 가능성이 있음.
- 애니메이션의 ‘빛’에 대한 내용이 부족하네요.

[암묵적 반응]

- 주제가 선명하지 않습니다.
- 내용이 구체적이지 않습니다.
- 문단 구성이 미흡합니다.

위에서 알 수 있듯이 명시적 반응은 대체로 문제점이 무엇인지, 무엇을 고쳐야 하는지에 대한 정보를 학생 글에 근거해서 구체적으로 제시하고 있다. 반면에 암묵적 반응은 반응이 학생 글에서 비롯되었지만 무엇이 문제

인지에 대한 구체적인 정보가 없다. 또 어떻게 고쳐야 하는지에 정보도 부족하다. Ilgen, Fisher, Taylor(1979:365, 엄민호, 2009:10에서 재인용)등은 피드백의 유형을 ‘구체적 피드백’과 ‘일반적 피드백’으로 구분하고 이들 사이의 차이를 피드백을 받는 사람의 입장에서 설명하고 있다. 구체적 피드백은 쉽게 이해되며 미래 수행에 쉽게 적용될 수 있는 반면에, 일반적 피드백은 피드백을 하는 사람의 관점에서 해석된 것이기 때문에, 피드백을 받는 입장에서 보면 피드백의 내용을 해석하고 적용하기 어렵다. 교수 첨삭은 학생의 초고 수정 활동을 전제로 한 것이기 때문에 암묵적 반응보다는 명시적 반응에 초점을 두고 이루어질 필요가 있다.

첨삭 담화 중에서는 교정 부호를 사용하지도 않고, 아무런 코멘트를 하지 않은 채, 해당 부분에 밑줄을 긋고 밑줄의 끝부분에 ‘x’ 표시를 하는 경우가 종종 있다. 정확하지 않음, 부적절함, 어색함을 ‘경고’ 또는 ‘지적’하는 표시이다.

- ① 관심을 많이 받고하자 사람들에게(x)
- ② 인식이 되어 가면 되어 갈 수록(x)

위의 ①, ②와 같은 ‘x’ 표시는 교수가 딱히 수정 내용을 확정하기 어려운 상황에서 발견되기도 한다. 이러한 표시는 긍정적으로 해석하면 교수가 문제 상황만을 제시하고 이 문제의 해결을 학생 필자에게 위임함으로써 학생이 자기 주도적으로 문제를 해결하게 하는 교육적 의미가 있다. 그러나 무엇이 잘못인지, 어떻게 해결해야 하는지에 대한 아무런 정보를 제공하지 않음으로써, 학생 필자에게 인지적·정서적 부담감만을 안겨줄 수도 있다.

평가하기 담화를 바탕으로 학생들이 자신의 글을 바로 ‘수선’할 것이라고 기대하는 것은 무리일 수 있다. 학생이 그 코멘트를 읽지만, 교사가 원하는 개선은 거의 일어나지 않는 경우도 많다. Stern과 Solomon(2006,

25-27)은 “학생들은 교사 코멘트에 즉각적으로 반응할 수 없을 뿐만 아니라 코멘트에 반응할 필요도 느끼지 않을 수 있다. 왜냐하면 이 코멘트들이 자신의 글에 대한 평가이지 흥미를 가진 성인 독자의 반응이 아니기 때문이다.”라고 말하고 있다. 교수 첨삭 담화에서 높은 비중을 차지하고 있는 평가하기 담화가 독백적이고, 권위적인 모습을 보인다면, 첨삭 효과는 발생하지 않을 수도 있다는 점에 깊이 유의할 필요가 있다.<sup>11)</sup>

## (2) 지시하기

지시하기 담화는 첨삭 담화의 65.1%로 가장 높은 비중을 차지하고 있다. 지시하기 담화에는 1)구체적인 수정 방향, 내용을 지시하는 담화, 2)학생 초고에 추가, 삭제, 대체 내용을 직접 기술한 담화, 3)교정 부호를 사용한 맞춤법, 띄어쓰기 수정 등이 포함된다. Straub(1995)는 ‘교수의 통제 정도’에 따라 교수 담화를 1)교정, 2)명령, 3)단서를 단 평가, 4)조언·제언, 5)독자 반응, 6)질문하기로 분류하고, 교정 > 명령 > 단서를 단 평가 > 조언·제언 > 독자 반응 > 질문하기 순으로 통제 정도가 강하다고 설명하고 있다. 가장 통제 정도가 강한 교정, 명령을 포함하고 있는 지시하기 담화는 다른 담화에 비하여 교수의 권위가 가장 강하고 학생 필자의 자율권이 가장 낮은 담화라고 할 수 있다.

담화 공동체에 먼저 입문한 능숙한 필자인 교수가 전문적 식견을 가지고 학생 글의 문제점을 진단하고, 수정 방향 및 내용을 직접 지시하는 것은

11) 교사 반응 양상을 연구한 대부분의 발견한 교수의 역할은 학생 글의 장점과 약점에 대해 코멘트하는 평가자의 역할이었다. 교사는 코멘트를 적으면서 학생이 코멘트에 반응하고 그에 따라 자신의 글쓰기 수행을 개선할 것이라고 가정한다. 그러나 이러한 기대는 거의 일어나지 않았다. 왜냐하면 학생은 언제나 교사를 판사로 여기고 이에 따라 자신이 할 수 있는 것이란 거의 없고 교사의 비평을 받아들여야 하는 수동적 수용자로서 자신을 인식하기 때문이다. 이러한 의사소통 구조에서 학생 글이 부분적으로 개선될 수는 있겠지만, 학생의 작문 능력이 신장될 것으로 기대하기는 힘든 일이다.

교수 첨삭에서 학생 필자가 기대하는 것이기도 하다. 더구나 추가, 삭제, 대체를 포함한 교수의 직접 수정은 무엇이 문제이고 어떻게 고쳐야 하는지를 보여주는 하나의 시범보이기 활동이라고 볼 수 있다.

지시하기가 갖는 이러한 의의에도 불구하고, 지시하기는 학생을 지속적으로 배움의 도정에 있는, 아직 미숙하여 채워야 할 부분이 남아 있는 ‘학습자’로 규정함으로써 작문 과정 및 작문 결과에 대한 학생 필자의 소유권을 약화시킬 가능성이 높다.<sup>12)</sup>

교수의 권위적 첨삭 내용을 단순히 수용하여 초고를 수정하는 과정에서 학생 필자의 작문 능력이 신장되는 어렵다. 작문은 ‘필자의 의도’, ‘독자의 요구’를 동시에 고려해야 하는 대단히 복잡한 문제 해결 과정이다. 필자는 내용, 조직, 표현 층위에서 수시로 문제 상황에 직면하며 이러한 문제를 해결해나가는 인지적 노력 속에서 수사적 문제 해결력이 길러진다. 이러한 수사적 문제해결력이 곧 작문 능력이다.

지시하기 담화를 통해 학생 필자에게 전달되는 것은 ‘해답’ 또는 ‘정답’이다. 이러한 ‘해답’을 확인하는 과정에서 작문의 문제 상황을 어떻게 해결할 것인지에 대한 나름의 방법론을 습득하는 것은 사실이지만, 지시하기 담화의 구체성에 비례하여 학생 필자가 기울여야 할 인지적 노력은 줄어들고, 줄어든 인지적 노력만큼 작문 능력을 신장시킬 수 있는 학습 기회는 줄어들어 드는 셈이다.

한편, 지시하기 담화 중에서 학생에게 과제를 부여하는 담화는<sup>13)</sup> 여러 가지 교육적 계기를 내포하고 있다고 볼 수 있다. 이러한 담화는 대개 초고

12) Kelly(1973)는 명료화하는 반응(clarifying response)이 지시적인 반응(directive response)보다 효과가 높다고 말하고 있다. 즉, 문제 해결 방안을 지시하기보다 명료화 요구를 통해 학생 스스로 해결 방안을 모색하도록 하는 것이 궁극적으로는 작문력 신장에 도움이 된다는 것이다.

13) Lees(1979)의 분류 방식에 따르면, 부여하기(assigning)에 해당한다고 볼 수 있다.

를 개선하기 위해서 학생 필자가 어떤 과제를 수행해야 하는지에 대한 정보를 담고 있다.

- ① 단락을 두 개로 나눌 것
- ② 자유와 방종의 차이를 드러내는 예를 더 쓸 것
- ③ 대처 방안에 독창적인 내용을 포함시키세요.

①에서 교수는 단락을 나누라는 과제를 제시할 뿐, 왜 나누어야 하는지, 어디에서 나누어야 하는지에 대한 정보를 제시하지 않고 있다. 학생 필자는 초고 다시 읽기를 통해 단락 구분 방식을 고심하게 될 것이다. ②에서 교수는 자유와 방종의 차이가 초고에서 충분히 논의되지 않았으므로 구체적인 사례를 보강할 것을 요구하고 있다. 학생 필자는 관련 사례를 찾는 과정에서 자유와 방종의 차이에 대한 인식을 심화시켜 나갈 것이다. 명제와 명제를 뒷받침하는 입증 사례를 구하는 과정에서 명제에 대한 인식을 명료화하고 심화시킬 수 있는 것이다. ③에서 교수는 대처 방안이 상투적이라고 판단하고 필자만의 독창적인 내용을 추가할 것을 요구하고 있다. 필자는 초고의 내용이 왜 독창적이라는 평가를 받지 못했는지, 독창적인 대처 방안은 무엇일지를 독자의 관점에서 재고하게 될 것이다. 교수가 부여한 만만치 않은 과제는 학생 필자에게 부담으로 작용하겠지만, 그 부담은 또한 훌륭한 작문 학습 기회를 제공한다.

### (3) 제언하기

교수 첨삭 담화에서 제언하기 담화는 0.4%로 매우 낮은 비율을 보이고 있다. 평가나 지시가 아닌 제언하기 담화는 필자와 독자 사이의 관계가 어느 정도 대등하다는 점을 전제한다. 첨삭에서 제언하기는 교수가 자신의 반응을 확정하지 않고 유보한 채, 학생 필자에게 초고 개선을 위한 하나의

안을 제시하는 담화이다.<sup>14)</sup> 제안하기 담화의 비중이 낮다는 것은 교수 침삭에서 교수가 스스로의 위상을 학생 필자 위에 두고 있음을 보여준다.

제언하기는 수사적 문제 상황에서 교수가 모범 답안을 제시하거나, 적절한 여부를 평가하는 것이 아니라, 수사적 문제 해결에 필요한 일종의 단서를 제공함으로써, 필자의 문제 해결 방식이 적절한지를 재고하도록 돕는 역할을 한다. 문제 상황을 다시 대면하거나, 새로운 문제 상황을 마주하게 되었다는 점에서 필자의 부담이 늘어난 것은 사실이지만, 이러한 제언하기는 의미 있는 교육적 계기를 내포하고 있다.

학생 필자 : 독립 영화나 실험 영화와 같은 비주류의 영화들은 큰 극장에서  
는 잘 상영되지 않는다.

교수 반응 : 일반 관객의 취향과 맞지 않을 수 있음.

학생은 비싼 영화료에도 불구하고 영화관의 관객 서비스 정도는 낮다는 주장을 하면서 그 근거로 독립 영화나 실험 영화를 상영하지 않는다는 사실을 지적하고 있다. 교수는 이러한 근거가 적절한지에 대해 재고할 것을 요청하고 있다. 즉, 독립 영화나 실험 영화를 상영하지 않는 것은 일반 관객의 취향과 맞지 않기 때문이며, 그렇다면 이는 관객 서비스가 부족하다는 예로 적절하지 않을 수 있음을 상기시키고 있다. 처음 진술을 유지할지, 교수 침삭을 일부 수용하여 전제나 단서를 추가할지, 아니면 해당 진술을 삭제할지는 학생 필자에게 맡겨져 있다. 그러나 교수 침삭을 충분히 고려한다면, 교수 반론을 선취하고, 이에 대한 응답을 담은 글을 작성할 가능성이 높다.<sup>15)</sup>

14) 이 안이 선택할 수 있는 여러 가지 안 중의 하나로 독자에게 인식될 때, 제언하기 담화가 된다. 하지만 겉으로는 제안의 형식을 보이고 있지만, 학생 필자가 수용해야 할 매우 강력한 안 중이라고 인식될 때 이 담화는 지시하기 담화가 된다.

15) 반론과 반례를 충분히 고려하면서 쓸 글이 좋은 글이다. 교수의 제언하기 담화는

제언하기 담화는 교수가 판단을 유보하고, 교수 반응의 수용 여부까지를 학생에게 위임한다. 따라서 제언하기 담화는 학생 필자의 존재감을 강화하고, 능동적이고 적극적인 수사적 문제 해결자로서 필자 자신의 정체성을 구성하도록 돕는다.

#### (4) 질문하기

질문하기는 초고를 읽으면서 생긴 의문을 교수가 문어를 통해 학생 필자에게 질문하는 담화 유형이다. 권위적인 교실에서 ‘질문’의 권한은 교수에게만 있다. 학생에게는 ‘대답’할 의무만 있다. 이 때의 질문 유형은 ‘평가하기 위한 질문’이다. 교수가 설명한 내용을 학생들이 잘 습득하고 이해했는지를 확인하는 질문이다.

교수 첨삭 담화 유형에서 질문하기는 이러한 질문과는 거리가 멀다. 학생 필자의 초고를 개선하기 위한 협력적이고 지원적인 질문이며, 한 명의 독자로서 정말 궁금한 것을 묻는 질문이다. 질문하기 담화에는 1)명료화를 요구하는 질문, 2)다른 시각에서 볼 것을 요구하는 질문, 3)독자 입장에서 정말 궁금한 것을 묻는 ‘진짜’ 질문 등이 포함된다. 이러한 질문에 답하는 과정에서 학생 필자는 자신의 생각을 정교화, 구체화하게 되고, 실제 독자가 관심을 갖는 것이 무엇인지 인식하게 된다.

질문하기 담화는 학생 글에 나타난 문제를 학생 자신에게 위임하는 기능을 하기도 한다. ‘지방 대학과 수도권 대학 간의 학벌 차별’을 작문 주제로 선택한 학생은 문제 해결 방안을 대학에 초점을 맞추어 제시하였다. 즉, “지방 대학들도 정보 수집력과 정보화 능력을 증진시키고 국제화 감각과 외국어 능력 습득에 노력하고 (중략) 수도권 대학에 버금가는 경쟁력을 키

---

필자의 반론, 반례 고려 능력을 길러준다. 이러한 작문 능력이 능숙한 필자에게서 발견되는 ‘초인지 능력’이다.

위야 한다”라고 기술하고 있다. 이 내용에 대해 교수는 “대기업 간부, 취업 하려는 취업 대상자들의 인식은?”이라고 반응하고 있다. 문제 해결 방안을 지방 대학의 변화뿐만 아니라 대기업 인사 담당자와 취업을 희망하는 대학 생의 인식 변화에서도 찾을 필요가 있다는 점을 지적하고 있는 것이다. 질문하기 담화 중 많은 담화는 이와 같이 주체, 대상 등을 확장하여 문제 해결 방안을 모색할 것을 요구하고 있다.

가장 좋은 질문은 침묵을 하는 교수가 스스로를 학생 글을 읽는 ‘실제 독자’로 상정하고 필자에게 궁금한 것을 묻는 질문이다. 이러한 질문을 우리는 ‘참 질문’ 또는 ‘실제 질문’이라고 부를 수 있다. 한편, 교수 침묵에서 자주 발견되는 ‘?’는 대체로 부정적인 기표로서 ‘채고’를 지시하는 경우가 많지만 교수의 판단 유보를 드러내는 표시이기도 하다.

학생 초고 : (중략) 이렇게 보면 대당이 좋은 생활인 것 같지만 위험한 세상에 돌아다니는 희생물이 될 수도 있을 것 같다.

교수 반응 : (중략) 이렇게 보면 대당이 좋은 생활인 것 같지만 위험한 세상에 돌아다니는 희생물이 될 수도 있을 것(?) 같다.

교수는 “위험한 세상에 돌아다니는 희생물이 될 수도 있을 것”이라는 표현에 물음표를 하고 있다. 학생 초고에 보이는 위 표현은 의미의 명료성이나 문체의 일관성 측면에서 다소 ‘이탈’한 표현이어서 어색한 것이 사실이다. 그러나 표현의 명료성, 문체의 일관성이란 기준을 버리면 ‘유비 추리’에 기댄 상당히 유려한 표현 방식으로 평가할 수도 있다. 이러한 복잡한, 곤란한 교수의 속내가 질문하기(?) 방식으로 표현되었다고 짐작할 수 있다. 이러한 교수의 유보적 판단은 초고의 수정 여부 및 방향을 필자에게 위임함으로써, 학생 필자로 하여금 자신의 글에 대한 ‘소유권’을 강화하는 긍정적인 효과를 낼 수 있다.

### (5) 표현하기

표현하기 담화는 학생 글에 대해서 교수가 개인적인 정서를 표출하는 담화를 일컫는다. “나도 여기에 동의한다”, “흥미롭다” 등과 같이 대개는 긍정적인 반응이 많다. 학생 필자의 입장에서 보면, 표현하기 담화를 읽는 과정은 자신의 글이 독자의 마음을 어떻게 움직였는지를 확인하는 행복한 시간이다. 자신의 글이 미친 영향을 독자의 목소리를 통해 실제로 확인할 때, 학생 필자의 작문 성취감은 고양될 것이다. 이와 같이 표현하기 담화는 학생 필자의 작문을 격려하고, 성취감을 느끼도록 하며, 작문 활동을 습관화 하도록 돕는다. 표현하기는 첨삭 담화 중에서 필자의 작문 효능감을 높이는 데 가장 효과적이라고 할 수 있다.

표현하기는 담화는 교수 첨삭 담화 중에서 가장 낮은 비율(0.05%)을 보이고 있다. 많은 교수가 학생 글을 읽는 과정에서 생겨난 마음의 움직임을 솔직하게 드러내는 데 주저하고 있음을 알 수 있다. 표현하기 담화는 왜 이렇게 빈곤한가? 교수가 자신의 감정을 솔직하게 드러내는 데 어려움을 느낄 수 있다. 더 큰 이유는, 교수 첨삭의 주요 업무는 평가와 교정이라는 교수 인식에 있을 것이다. ‘첨삭 담화는 독자로서의 사사로운 감정을 드러내는 장르가 아니다.’ ‘미숙한 필자의 글에서 발견되는 문제점을 정확하게 진단하고, 그 해결책을 명료하게 제시하는 것이 첨삭이다.’라는 교수의 인식이 개인적인 정서 표현을 막았을 것이다.

학생의 작문 능력 신장을 돕고, 긍정적인 작문 태도를 강화하기 위해서는 표현하기 담화를 많이 사용할 필요가 있다. 더 나아가 효과적인 표현하기 담화 장르를 개발할 필요가 있다. “훌륭하다”, “참신하다”와 같이 독자의 긍정적인 반응을 짧게 표현하는 것도 매우 유효하지만, 무엇이 마음을 움직였는지를 구체적으로 드러내는 담화가 학생 필자에게는 더 도움이 된다. 다음과 같은 첨삭 담화도 효과적인 표현하기 담화에 해당한다고 볼 수 있다.

- ① 그래피티에 대한 인식이 바뀔 정도로 설득력이 있네요.
- ② 남·북 관계가 조속히 해결되었으면 좋겠네요.

①은 그래피티를 주제로 삼은 학생 글을 읽고 코멘트한 내용이다. 학생은 자신의 글에서 사회적으로 인식이 좋지 않은 그래피티를 예술의 한 장르로 봐야 한다는 주장을 펼치고 있다. 이를 위해 그래피티에 대한 인식이 나빠진 원인을 차분히 분석하면서, 젊은이들이 즐길 수 있는 하나의 예술 장르임을 입증하고 있다. 교수는 학생 글을 읽고, 그래피티에 대한 인식이 바뀔 정도로 설득력이 있음을 솔직하게 표현하고 있다. 객관적인 거리를 두고 “설득력이 있습니다.”라고 평가하지 않고, 한 명의 독자로서 글을 읽고 영향을 받았다는 사실을 솔직하게 드러내고 있다. 교수 반응을 읽고, 학생 필자는 자신의 글이 갖는 영향력이 어디서 비롯되었는지 차분히 성찰하게 될 것이다. 그리고 이러한 과정에서 얻어진 자신감과 상위 인지 능력은 다음 작문 과정에도 영향을 미치게 마련이다.

②는 학생 초고에 대한 직접적인 반응이 아니라, 남북 관계 개선을 주제로 한 학생 글을 읽고, 교수가 자신의 소회를 기술한 것이다. 학생 필자는 위 교수 반응에서 초고를 수정, 보완하는 데 필요한 어떠한 정보도 얻지 못하고 있다. 그러나 이러한 교수 반응은 학생 필자에게 많은 긍정적인 영향을 미친다. 먼저, 자신이 선택한 주제가 담화 공동체에서 중요하게 다루어지는 주제라는 것을 확인하게 되며, 자신의 해결 방안이 어느 정도 일리가 있는 방안일 수 있다는 추측을 하게 된다. 무엇보다 자신의 글에 공감하며 열심히 읽어주는 의미있는 타자가 있다는 것을 확인하는 과정에서 작문 성취감을 느낄 수 있다.

## 2) 화제 유형과 첨삭 담화 양상 분석

<표4>에서 알 수 있듯이 교수 첨삭 담화의 화제는 표현(77.9%), 내용(15.5%), 조직(0.7%) 순으로 높게 나타났다. 교수는 학생 글을 첨삭하면서 주로 표현에 초점을 맞추어 피드백을 제공하고 있음을 확인할 수 있다. 글 조직에 대해서는 큰 관심을 기울이지 않은 것으로 나타났다. 교수 반응이든, 동료 반응이든 대체로 내용이나 조직보다는 표현 쪽에 많은 관심을 기울인다는 국내외 연구 결과와 대체로 일치한다.

〈표 4〉 교수 첨삭 담화의 화제별 빈도 및 비율

| 범주 | 항목                     | 빈도    | 비율    |
|----|------------------------|-------|-------|
| 내용 | 1) 내용의 통일성             | 27    | 0.2%  |
|    | 2) 주제의 선명성             | 120   | 0.9%  |
|    | 3) 내용의 독창성·구체성         | 47    | 0.4%  |
|    | 4) 논증의 타당성             | 8     | 0.05% |
|    | 5) 사고력                 | 5     | 0.04% |
|    | 소계                     | 207   | 15.5% |
| 조직 | 1) 단락 의식               | 43    | 0.3%  |
|    | 2) 단락 전개 방식            | 35    | 0.2%  |
|    | 3) 글의 조직 인식            | 10    | 0.07% |
|    | 소계                     | 88    | 0.7%  |
| 표현 | 1) 맞춤법/띄어쓰기            | 480   | 35.9% |
|    | 2) 조사·어휘·구절·문장 진술의 적절성 | 530   | 39.7% |
|    | 3) 문장의 정확성             | 18    | 0.1%  |
|    | 4) 문체의 적절성             | 13    | 0.1%  |
|    | 소계                     | 1,041 | 77.9% |
| 총계 |                        | 1336  | 100%  |

실제 삶에서 글을 읽는 독자가 관심을 기울이는 것은 글의 표현보다는 글의 내용과 조직이다. 독서의 목적이 어디에 있든 즉, 학습을 위한 독서든,

여가 활용을 위한 독서든, 인격 수양을 위한 독서든 정작 독자가 관심을 갖는 것은 내용이고 다음으로는 조직이다.

독자가 관심을 갖는 부분이 내용과 조직이라고 한다면, 필자도 역시 같은 곳에 관심을 기울이고 공을 들여야 한다. 좋은 글은 필자의 목적과 독자의 요구가 텍스트라는 공간에서 행복하게 만나는 글이다. 만나지 못하더라도 텍스트라는 공간을 통해 같음과 차이가 충분히 인식되고 확장되는 글이 좋은 글이다. 이러한 글을 쓰기 위해서는 어떤 정보를 어떻게 구성할 것인지에 대한 내면화된 원리들이 필자에게 있어야 한다.

이러한 원리를 내면화하는 과정이 글쓰기 학습 과정이다. 대학 글쓰기라는 학습 활동에서 학생들이 좋은 필자로서의 감각을 갖추기 위해서는 글쓰기 전, 중, 후 과정에서 의미 있는 타자를 만나야 한다. 의미 있는 타자란 일차적으로 자신의 글에 협력적이고 지원적인 반응을 보이는 독자겠지만, 더욱 의미 있는 독자는 실제 독자거나 실제 독자로서 역할을 하는 예민한 독자이다. 학생 필자의 작문 발달을 돕기 위해서 교수는 실제 독자로서의 역할을 수행해야 한다. 실제 독자는 주로 내용과 조직과 관심을 기울인다. 그렇다면, 교수 첨삭에서 가장 많은 관심을 가져야 할 화제는 표현이 아니라, 내용과 조직일 것이다. 2장에서 살핀 교수 첨삭의 교육적 의의가 충실히 실현되기 위해서는 교수 첨삭의 화제를 표현에서 내용과 조직으로 바꿀 필요가 있다.

### (1) 내용

내용 영역의 하위 영역별 첨삭 담화를 분석한 결과, 주제의 선명성(0.9%), 내용의 독창성·구체성(0.4%), 주제의 통일성(0.2%), 논증의 타당성(0.05%), 사고력(0.05%) 순으로 높게 나타났다.

내용 영역 첨삭 대화에서 특징적인 것은 수사적 문제를 화제로 삼은 담화가 거의 없었다는 점이다. 주제, 필자의 목적, 독자의 요구 등과 같이 수사학적 문제를 다룬 교수 담화는 거의 나타나지 않았다. 글쓰기는 하나의 문제 해결 과정이다. 수사적 문제 상황이 주제, 필자의 목적, 독자의 요구로 구성된다면, 바람직하게 문제를 해결한 글은 주제에 적합하고, 필자의 목적과 독자의 요구를 충족시키는 글이라고 할 수 있다. 좋은 교수 반응은 이러한 수사적 문제를 중심에 놓고 학생 필자의 글에 반응하는 담화라고 볼 수 있다. 수사적 문제 해결력이 곧 작문 능력이라는 점을 고려한다면 교수 담화는 학생 필자가 수사적 문제를 어떻게 인식하고 있는지, 그 문제를 어떻게 해결하고 있는지에 대해 민감하게 반응하고 피드백을 해야 한다.

## (2) 조직

조직 영역의 하위 영역별 첨삭 담화의 빈도를 분석한 결과, 단락 의식(0.3%), 단락 전개 방식(0.2%), 글의 조직 인식(0.07%) 순으로 높게 나타났다.

조직 영역에서는 단락 인식에 대한 첨삭 담화가 가장 높게 나타났는데, 교수는 학생들이 하나의 단락은 하나의 단일한 사고를 중심으로 전개되어야 한다는 점에서 주로 단락 구분의 적절성에 대해서 피드백을 제공하고 있다. 두 개 이상의 사고 단위를 포함하고 있는 단락을 적절하게 구분해주는 표시를 한다든가, 몇 개의 문장을 하나의 사고 단위로 묶도록 요구하는 표시나 담화가 많이 나타났다.

내용 조직과 관련해서 학생 필자가 겪는 가장 큰 어려움 중의 하나는 주제, 논제에 적합한 내용 전개 방식(글의 거시 구조)을 선정하는 것이다. 설명(정의, 인과, 과정, 비교·대조 등), 논증(연역, 귀납, 변증법, 문제-해결, 주장-예증 등), 서사, 묘사 구조 중에서 주제에 적합한 전개 방식을 선정하

고, 선정한 구조에 맞게 내용을 충분하고 타당하게 확장하는 데 어려움을 겪는다.

교수 첨삭은 ‘단락 간 논리 전개’의 적절성<sup>16)</sup>에 주목하여 학생 초고의 장단점을 기술하고 적절한 해결 방안을 제안할 필요가 있다. <IV-2>에서 알 수 있듯이 이와 관련된 첨삭 담화는 35개로 매우 적게 나타났으며, 이 중 대부분의 첨삭 담화는 초고를 대상으로 한 것이 아니라 초고 앞에 제시된 개요표를 대상으로 한 것이다. 논리적이고 타당한 내용의 전개 및 확장이 좋은 글을 결정하는 중요한 기준이 된다고 한다면 교수 첨삭은 여기에 보다 많은 관심을 기울일 필요가 있다.

### (3) 표현

교수 첨삭 담화 중 표현 영역이 차지하는 비중이 가장 높았는데<sup>16)</sup>, 표현 영역의 하위 영역별 첨삭 담화의 비율은 조사·어휘·구절·문장 진술의 적절성(39.7%), 맞춤법·띄어쓰기(35.9%), 문장의 정확성(0.1%), 문체의 적절성(0.1%) 순으로 높게 나타났다.

교수는 문장 이하 단위 표현의 옳고 그름, 맞고 틀림, 적절함과 부적절함에 가장 많은 관심을 기울이면서 직접 삭제, 추가, 대체를 지시하는 담화를 기술하고 있다. 특히 대체 첨삭 담화가 가장 높은 비율을 차지하였는데, 교수가 직접 부적절한 표현을 대신할 수 있는 대안적 표현을 제시하는 경우가 많았다.

16) Connors & Lunsford(1988, 1993)는 교사들이 학생 글에 대해 쓴 코멘트를 분석했다. Connors & Lunsford(1988)의 분석 결과를 보면, 대부분의 교사 코멘트가 ‘철자 오류’와 관련된 것이다. 그 다음, 상위 10개의 코멘트 대상은 다음과 같다: 잘못된 단어, 쉼표 오류, 쉼표 연결, 소유격 부호 오류, 애매한 대명사 지시, 잘못된 어미, 잘못된/누락된 전치사, 불완전한 문장이다. 철자 오류, 잘못된 단어, 쉼표 교정이 가장 많은 비율을 차지하였다.

학생들은 교수가 첨삭을 통해 표현에서의 정확성과 부적절성을 지적하고, 바람직하고 효과적인 대안적 표현을 제시해 줄 것을 기대한다. 이러한 관점에서 보면, 교수 첨삭은 학생의 요구를 충실하게 반영하고 있다고 판단할 수 있다. 그러나 학습 내용의 전이 효과를 기대한다면 이러한 첨삭 담화는 많은 재고가 요구된다. 친절하게 제공되는 대안 또는 대체 표현은 당장의 학습 효과는 높을지 모르지만, 학습 전이 효과는 낮다는 것이 일반적인 지적이다. 학생 글에서 빈번하게 등장하는 오류 패턴을 지적하고, 이러한 오류가 표현 효과를 어떻게 감소시키는지 인식하게 하며, 구체적인 수정 전략을 내면화하도록 것이 중요하다.

## 5. 요약 및 제언

이 연구에서는 학생 필자의 초고에 대한 교수 첨삭 담화의 유형 및 양상을 분석하였다. 조선대학교 『사고와 표현』 과목을 수강하는 4개 반 128개의 첨삭본을 연구 대상으로 삼았으며, 첨삭본에 포함된 전체 첨삭 담화는 1,336개였다.

교수 첨삭 담화를 기능별로 분석한 결과, 지시하기(65.1%), 평가하기(28.7%), 제언하기(0.4%), 질문하기(0.1%), 표현하기(0.05%) 순으로 높게 나타났다. 첨삭 담화에서 지시하기, 평가하기 담화가 차지하는 비율이 높다는 사실은 교수가 첨삭을 어떻게 인식하고 실천하고 있는지를 보여준다. 교수 첨삭은 학생 필자가 작성한 초고에 대한 ‘평가하기’이며, 초고를 수정할 것인지를 ‘지시’하는 활동이라는 인식이 지배적인 것으로 보인다.

현재의 교수 첨삭 담화는 상당히 독백적인 경향을 보이고 있다. 독백적 담화는 청자로서의 학생 필자의 응답을 기대하지 않는 일방적 담화이다. 평가하기, 지시하기 담화가 여기에 해당한다. 대화적 담화는 학생 필자를

주체적인 한 명의 청자로서 상징하고 이루어지는 담화를 의미한다. 제언하기, 질문하기, 표현하기 담화가 이 유형에 포함된다. 전체 첨삭 담화에서 독백적 담화가 차지하는 비율(93.8%)이 매우 높다는 사실을 확인할 수 있다.

교수 첨삭 담화를 화제별로 분석한 결과, 표현(77.9%), 내용(15.5%), 조직(0.7) 순으로 높게 나타났다. 교수는 학생 글을 첨삭하면서 주로 표현에 초점을 맞추어 피드백을 제공하고 있음을 확인할 수 있다. 글 조직에 대해서는 큰 관심을 기울이지 않은 것으로 나타났다. 교수 반응이든, 동료 반응이든 대체로 내용 조직보다는 표현 쪽에 많은 관심을 기울인다는 국내외 연구와 크게 다르지 않은 결과라고 볼 수 있다.

이 연구에서는 위와 같은 계량적 분석에서 더 나아가 각 유형별 교수 첨삭 담화를 질적으로 분석하였다. 이러한 분석을 통해 기존에 효과적이라고 합의된 교수 첨삭(반응) 방법이 상당한 근거를 가지고 있다는 사실을 확인할 수 있었다. 또한 각 첨삭 담화가 가지고 있는 교육적 의의를 확인할 수 있었으며, 작문 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있는 담화의 특성도 살펴보았다. 다음에서는 이러한 연구 결과를 바탕으로 교수 첨삭과 관련하여 몇 가지 제언을 하고자 한다.

1. 교수는 한 명의 실제 독자로서 학생 글에 반응할 필요가 있다. 교수가 평가하고 지시하는 역할을 수행하면 학생 필자는 수용하고, 반영하는 수동적인 역할만을 수행한다. 많은 연구자가 교수의 협력적이고 지원적인 반응이 학생 필자의 작문 동기를 강화하고, 작문 능력을 신장시키는 데 도움을 준다고 말하고 있다. 평가하기, 지시하기 담화보다는 제언하기, 질문하기, 표현하기와 같은 학생 친화적 담화를 즐겨 사용할 필요가 있다.

2. 긍정적 반응을 보이는 것이 좋다. 작문 반응을 다룬 많은 문헌에서 반복되는 주장들 중 하나는 학생 글의 약점보다는 장점을 찾아 긍정적인

반응을 보이라는 것이다. 긍정적 반응은 학생의 쓰기 동기를 강화한다. 학생의 생각에 교수가 긍정적인 몰입을 하고 있음을 보여주는 명시적·암시적 반응은 학생의 흥미를 촉발시킨다.

3. 교수 반응은 명시적이어야 한다. 명시적 반응은 무엇이 문제인지를 학생 글에 근거해서 적시하거나, 어떻게 수정할 것인지를 분명하게 지시하는 담화나 표시를 의미한다. 암묵적 반응은 문제를 환기하거나, 수정 방향을 시사하거나, 쓴 글에 의문을 제시하는 담화를 의미한다. 교수 첨삭은 학생의 초고 수정 활동을 전제로 한 것이기 때문에 암묵적 반응보다는 명시적 반응이 효과적이다. 이를 위해서는 교사의 시선이 평가 기준표가 아닌 학생 글 자체에 모아져야 한다. 학생 글을 연루시킨 첨삭이 명시적 반응이기 때문이다.

4. 학생 글에서 발견되는 문제를 유형화(패턴화)하여 제시하는 것이 좋다. 교수 첨삭을 연구한 많은 연구는 각 사안에 따른 개별적 반응보다는 문제를 유형화, 범주화하여 코멘트할 것을 권장한다. 어휘 사용, 표현 방식 등에서 동일한 실수가 빈번하게 나타날 경우, 이러한 오류 패턴을 명명하고 이에 대해서 코멘트를 하는 것이 효과적이다. 이 때의 코멘트는 지시적 성격을 갖는 것이 아니라 학생 필자의 장단점을 표현하는 평가하거나, 재고를 요청하는 제안하기의 성격을 갖는 것이 좋다.

5. 학생 글의 문제를 해결하는 책임을 학생에게 위임하는 것이 좋다. 제안하기 담화가 이러한 기능을 수행하는 데 적합하다. 제안하기는 수사적 문제 상황에서 교수가 모범 답안을 제시하거나, 적절성 여부를 평가하는 것이 아니라, 수사적 문제 해결에 필요한 일종의 단서를 제공함으로써, 필자의 문제 해결 방식이 적절한지를 재고하도록 돕는 역할을 한다. 교수 반

응의 수용 여부까지를 학생에게 위임한다. 따라서 제언하기 담화는 학생 필자의 존재감을 강화하고, 능동적이고 적극적인 수사적 문제 해결자로서 필자 자신의 정체성을 구성하도록 돕는다.

6. 진정성을 담아 학생 필자에게 진짜 질문을 던져야 한다. 첨삭 담화에서 질문은 협력적이고 지원적인 질문이어야 하며, 한 명의 독자로서 정말 궁금한 것을 묻는 질문이어야 한다. 질문하기 담화에는 1)명료화를 요구하는 질문, 2)다른 시각에서 볼 것을 요구하는 질문, 3)독자 입장에서 정말 궁금한 것을 묻는 ‘진짜’ 질문 등이 포함된다. 이러한 질문에 답하는 과정에서 학생 필자는 자신의 생각을 정교화, 구체화하게 되고, 실제 독자가 관심을 갖는 것이 무엇인지 인식하게 된다. 이러한 과정 안에 작문 발달의 교육적 계기가 포함되어 있다.

7. 교수는 학생 글을 읽는 과정에서 생겨난 마음의 움직임을 솔직하게 드러내는 데 주저하지 말아야 한다. 즉 표현하기 담화를 자주 노출시킬 필요가 있다. 교수의 표현하기 담화를 읽는 과정은 자신의 글이 독자의 마음을 어떻게 움직였는지를 확인하는 행복한 시간이다. 자신의 글이 미친 영향을 독자의 목소리를 통해 실제로 확인할 때, 학생 필자의 작문 성취감은 크게 고양된다.

8. 교수는 수사적 문제를 첨삭의 주요 화제로 삼아야 한다. 주제, 필자의 목적, 독자의 요구 등과 같은 수사적 문제를 다룬 교수 담화를 발견하기 어려웠다. 글쓰기는 문제 해결 과정이다. 주제, 필자의 목적, 독자의 요구가 수사적 문제 상황을 구성한다. 좋은 글은 주제에 적합하고, 필자의 목적과 독자의 요구를 충실히 고려한 글이다. 좋은 교수 반응은 이러한 수사적 문제를 중심에 놓고 학생 필자의 글에 반응하는 담화라고 볼 수 있다. 수사적

문제 해결력이 곧 작문 능력이라는 점을 고려한다면 교수 첨삭 담화는 필자가 수사적 문제를 어떻게 인식하고 있는지, 그 문제를 어떻게 해결하고 있는지를 섬세하게 살피고 구체적인 피드백을 할 필요가 있다.

9. 글의 표현보다는 내용과 조직에 많은 관심을 보여야 한다. 교수 첨삭에서 교수는 학생 필자에게 의미 있는 타자여야 한다. 의미 있는 타자는 실제 독자이거나 실제 독자로서 역할을 하는 예민한 독자이다. 학생 필자의 작문 발달을 돕기 위해서 교수는 실제 독자로서 역할을 해야 한다. 실제 독자는 주로 내용과 조직과 관심을 기울인다. 그렇다면, 교수 첨삭에서 가장 많은 관심을 가져야 할 화제는 표현이 아니라, 내용과 조직이어야 한다.

## 【참고문헌】

- 박영목·한철우·윤희원(1996). 국어교육학원론. 교학사.
- 박진숙(2009). 첨삭지도라는 공통 감각과 대학 글쓰기 교육의 개선방향. 반교어문연구 26, 반교어문학회, pp.103-127.
- 손영애·이삼형·이성영·박영목(1992). 국어 표현력 신장방안 연구. 한국교육개발원.
- 염민호·김현정(2009). 대학 '글쓰기' 교과에 활용 가능한 피드백의 특성과 방법. 새국어교육 83, 한국국어교육학회, pp.311-336.
- 이재기(1997). 작문 학습에서의 동료평가활동 과정 분석. 한국교원대 석사학위논문.
- 이재기(1998). 동료평가활동에서의 동료 반응이 교정에 미치는 영향. 청람어문학 18, 청람어문학회, pp.149-193.
- 이은자(2008). 논술 첨삭 피드백의 문제점-첨삭의 내용을 중심으로. 새국어교육 80, 한국국어교육학회, pp.361-382.
- 임철성(2006). 통합 논술 첨삭 지도 방법 고찰. 새국어교육 74, 한국국어교육학회, pp.49-74.
- 정희모·이재성(2008). 대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구-자기첨삭, 동료첨삭, 교수첨삭의 효과를 중심으로. 국어교육연구 33, 국어교육학회, pp.657-685.
- 조희정·이현주(2009). 대학 글쓰기 상담 대화의 구조와 특징-인문 계열 전공 글쓰기 상담을 중심으로-. 국어교육학연구 35, 국어교육학회, pp.445-480.
- 천정환(2003). 근대의 책 읽기. 푸른 역사, p.469.
- Connors, R. J., & Lunsford, A. A. (1988). Frequency of formal errors in current college writing, or Ma and Pa Kettle do research. College Composition and Communication, 39(4), pp.395-409.
- Connors, R. J., & Lunsford, A. A. (1993). Teacher' rhetorical comments on student papers. College Composition and Communication, 44, pp.200-223.
- Costello, R. J., & Blakesley, D. (2001). Integrating written, oral, visual, and electronic communication across the curriculum. Carbonale, IL: Southern Illinois University, Carbondale.
- Ellen, L. (1986). A guide curriculum planning in English language arts. ERIC, ED 268-554, pp.122-129.

- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, pp.365-387.
- Flynn, T. (1993). Promoting higher-order thinking skills in writing conferences, In Flynn, T., King, M.(Eds.), *Dynamics of the writing conference*, Urbana, IL: NCTE, pp.3-14.
- Halden-Sullivan, J. (1996). Reconsidering assessment: From checklist to dialectic. *Assessing Writing*, 3, pp.173-195.
- Haswell, R. H. (1983). Minimal marking. *College English*, 45, 600-604.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System*, 31, pp.217-230.
- Konold, H. E., Miller, S. P., & Konold, K. B. (2004). Using teacher feedback to enhance student learning. *Teaching Exceptional Children*, 36(6), pp.64-69.
- Lee, I. (2003). L2 writing teachers' perspectives practices, and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, 8(3), pp.216-237.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *CCC*, 31, pp.384.
- Stern, L. & Solomon, A.(2006), Effective faculty feedback: The road less traveled, *Assessing Writing* 11, pp.22-41.
- Straub, R. (1997). Student' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31, pp.91-119.
- Straub, R. E. (2002). Reading and responding to student writing: A heuristic for reflective practice. *Composition Studies*, 30(1), pp.15-60.
- Zinn, A.(1998). Ideas in practice: Assessing writing in the developmental classroom, *Journal of Developmental Education*, 22, pp.28-34.

**Abstract**

## An Analysis of the Type and Aspect of Instructor Commentary Discourse in Writing Instruction

Lee, Jae-Ki

This study aims to analyze the type and aspect of instructor commentary discourses on the drafts student wrote. The analysis of the instructor commentary discourses by its function reveals the frequency of directing(61.5%), evaluating(28.7%), suggesting(0.4%), questioning(0.1%), emoting(0.05%). We may say that current instructor commentary discourses are somewhat monologic.

The analysis of the instructor commentary discourses by its topic reveals the frequency of expression(77.9%), content(15.5%), organization(0.7%). Instructors generally offer the feedback focusing on expression, not on organization.

On the basis of the quantitative analyses, this study analyzes the qualitative nature of instructor commentary discourses. It reveals the instructor revision(response) methods which have acknowledged as effective are considerably suitable. This study also identify each commentary discourse's educational signification, and the side effect of commentary discourse on writing development.

Based on the research finding, this study suggests three proposal. They are as follows: 1) More dialogic types of commentary discourses such as suggesting, questioning, emoting are needed. 2) positive and explicit responses are more effective. 3) Commentary discourses focusing on content, organization, rhetorical issues(theme, reader, necessity) are needed.

key-words : commentary discourse, instructor comment, instructor/faculty  
feedback, response, revision, writing evaluation, writing  
instruction

이재기

조선대학교 사범대학 국어교육과 교수

주소 : (501-759)광주광역시 동구 서석동 375

전화번호 : 062-230-6553, 016-258-3598

우편번호 : leejk@chosun.ac.kr

이 논문은 2010년 10월 31일 투고되어  
2010년 12월 4일까지 심사 완료하여  
2010년 12월 8일 게재 확정됨.