대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구

-자기첨삭, 동료첨삭, 교수첨삭의 효과를 중심으로-

정희모* · 이재성**

<차 례>

Ⅰ. 서론
Ⅱ. 배경 이론 및 실험 방법
Ⅲ. 연구 결과 및 논의
Ⅳ. 결론

Ⅰ. 서론

최근 대학 글쓰기 교육의 주된 교육 방법이 과정 중심 학습 방법이다. 대학 교재들을 보면 대부분 대학들이 과정 중심 방법으로 글쓰기 교육을 수행한다. 과정 중심 학습 방법에서는 계획하기와 수정(Revision)하기를 중요하게 취급한다. 계획하기는 글의 주제, 글의 구성을 세우는 잡는 작업으로 초보 필자들에게 매우 중요하다. 반면에 수정하기는 초고를 다듬고 오류를 고쳐 완성된 글을 만드는 작업으로 모든 필자에게 필요하다. Murray가 말한 것처럼 자신의 관점에서 자신의 글을 만들어가는 것은 바로 수정 과정을 통해서 가능하기 때문이다. 그래서인지 대학 글쓰기 교육에서는 수정하기를 매우 중요한 학습 과정의 하나로 보고 있다. 그러나 이에 대

* 연세대학교 교수
** 연세대학교 교수

한 구체적인 교육 방법은 아직 미흡하다.

일반적으로 대학에서 실시하는 수정 방법으로는 자기첨삭, 동료첨삭, 교수첨삭이 있다. 자기첨삭은 학생들이 자기 스스로 자기점검표에 의해 글을 수정하는 방법이다. 이 방법은 진행 과정이 간단하고 시간을 절약할 수 있는 이점이 있지만, 필자 자신을 객관화하지 못할 경우 수정의 효과가 크지 않을 가능성이 있다. 반면에 동료 첨삭은 협력 학습을 통해 상호 첨삭을 하는 방법이다. 이 방법은 같은 눈높이에서 여러 동료들의 도움을 받을 수 있는 이점은 있지만, 모둠 활동이 원활하지 못하면 실패할 가능성이 있다. 마지막 방법은 교수첨삭이다. 교수 첨삭은 학생 글의 문제점을 교수가 진단하여 조언을 주는 방법으로, 대학 교육 현장에서 선호하는 방법이다. 교수 첨삭은 학생이 스스로 자기 단점을 찾기가 어려울 때 유용하나, 교수가 텍스트를 학생의 관점으로 보지 않으면 소기의 성과를 얻지 못할 수도 있다.

우리가 관심을 갖는 것은 이 세 방법의 효과와 그 차이이다. 경험적으로는 교수 첨삭이 가장 효과가 높다고 알려져 있지만 실제 그러한지에 대해서는 알 수가 없다. 국내에서는 이에 대한 실험 연구를 찾을 수 없었다. 미국 쪽의 연구 결과는 나와 있으나 평가 결과는 연구 결과마다 달랐다. Hensen(1978)은 대학생을 각각 제어 집단과 실험 집단으로 나누어 글쓰기의 수정 과정을 평가했다. 네 편의 에세이에 대해 제어 집단은 자기 첨삭을 수행했고, 실험 집단은 교사 첨삭을 수행했다. 그 결과는 교사의 도움을 받은 집단과 교사의 도움을 받지 않은 집단 사이에 큰 차이가 없었다(Bridwell, 1980, 198).

반면에 Beach(1979)의 연구 결과는 이와 달랐다. Beach는 세 집단의 수정 과정을 비교 분석했다. 한 집단은 수정 과정에서 교사의 도움을 받았으며, 다른 집단은 교사의 지도 아래 자기 점검을 수행했고, 또 다른 집단은 아무런 도움을 받지 않았다. 세 집단의 평가 결과에서 성공적인 평가 점수를 받은 학생은 수정 과정에 교사의 도움을 받고, 교수가 추천한 전략을 사용한 학생이었다(Bridwell, 1980, 199).

이런 혼란된 결과는 과연 우리에게 어떤 수정 방법이 효과적인가를

반문하게 만든다. 특히 국내 대학 글쓰기의 경우 동료 첨삭이나 교수 첨삭에 대한 연구 결과나 매뉴얼이 부족하다. 이 때문에 수정 과정은 교수의 느낌이나 인상에 의해 좌우될 수밖에 없다. 중요한 것은 수정 과정에서 자기 첨삭과 동료 첨삭, 교수 첨삭의 장, 단점을 알고 교수 방법에 대한 자세한 프로그램을 만드는 일일 것이다.

이 논문은 이에 대한 일환으로 자기 첨삭과 동료 첨삭, 교수 첨삭의 효과를 검증해 보고자 하는 목적에서 작성되었다. 이를 위해 대학 글쓰기 수업에서 자기 첨삭, 동료 첨삭, 교수 첨삭을 수행하는 3개 분반을 선정하여 사전 검사와 사후 검사를 실시하고 그 결과에 대한 통계 분석을 실시한다. 또 통계 분석을 통해 어떤 방법에 효과가 있는지를 검증하고, 그 원인을 텍스트를 통해 분석해 볼 것이다. 이런 연구 작업은 교실 현장에서 그 동안 관행적으로 수행되어 오던 수정 방법의 효과를 구체적으로 검증해 줄 것이다. 또 이를 통해 각각의 수정 방법에 대한 구체적인 매뉴얼이나 프로그램을 만들 단서를 제공해 줄 것이다.

Ⅱ. 배경 이론 및 실험 방법

1. 텍스트 진단과 자기중심성

수정(Revision)에 관한 연구는 매우 어렵고 복잡하다. 그 이유는 수정 연구를 하기 위해서는 수정과정에 대한 세밀한 인지연구가 필요한데, 이를 수행하기가 어렵기 때문이다. 예컨대 초고 텍스트를 우리가 어떻게 평가하는지, 또 평가와 동시에 텍스트의 오류를 어떻게 찾아내는지, 텍스트 수정에는 이 모든 것들이 동시에 일어나는데 이런 복잡한 인지작용을 알기가 어렵다.

우리가 현재 알아낼 수 있는 것은 텍스트에 대한 평가와 진단이 동시

에 이루어지며, 이를 통해 학생들이 수정 방법과 수정 전략을 세운다는 것 정도이다. 흔히 수정 방법에는 첨가, 삭제, 대체, 재구성 등이 알려져 있고, 수정 전략에는 지금 우리가 연구할 개인 첨삭, 동료 첨삭, 교수 첨삭 등이 있다.

그러나 우리가 실제 수정을 진행해보면 이와 같은 수정방법, 수정전략만 사용하는 것은 아니다. 이와 같은 구분은 매우 단순화된 것으로 실제 과정은 이보다 훨씬 복잡하다. 첨가나 삭제, 동료첨삭과 교수첨삭과 같은 방법뿐만 아니라 특별히 규정할 수 없는 다양한 방법이나 전략을 동원한다. 이 뿐만이 아니다. 수정 과정에는 다양한 상황요소들이 작용한다. 텍스트를 쓴 목적이나 이유, 주제에 관한 친밀성, 장르의 종류, 텍스트의 길이, 그 날의 컨디션 등 매우 다양한 요소들이 수정 과정과 수정 방법에 영향을 미친다.

Faigley & Witte는 이를 '상황적 가변성(Situational Variables)'라고 불렀다. 때때로 이런 가변성 때문에 규정된 수정 방법들은 부차적인 능력에 불과하게 될 수도 있다는 것이다. Faigley & Witte는 수정 연구에서 상황적 가변성을 고려하지 않으면 연구 결과가 빗나가게 될 것이라고 경고했다 (Faigley & Witte, 1981, 411).

수정(Revision)에 관한 연구를 보면 대체로 수정 결과에 따른 실험 연구가 많은 것도 이와 관련이 있다. 수정 결과에 대한 실험 연구는 학생들이 수정을 한 결과를 검토하여 비교하는 것이다. 통계 방법을 많이 사용하기 때문에 다른 연구보다 객관성을 확보할 수 있다. 또 다른 연구보다 상황적 가변성의 요소를 덜 받을 수가 있다. 그래서 통제집단과 실험집단을 선정하여 특정한 방법이나 전략에 대한 효과를 검증하고자 한다.

수정 결과에 관한 연구에는 일반적으로 우수한 필자와 초보 필자를 비교한 논문이 많다. 우수한 필자는 초보 필자와 수정 방법이 다를 것이며, 우수한 필자의 수정 방법을 연구해 보면 학생들에게 좋은 수정 방법을 찾을 수 있을 것이라는 전제 때문이다. 이들 연구를 종합해 보면, 우수한 필자들은 대체로 수정을 부분적이 아니라 전체적이고 종합적인 과정으로 인식한다. 또 하위 수준(문장이나 어휘, 철자법…)의 수정보다 상위 수준(주

제, 구성…)의 수정이나 수사적 문제에 관한 수정이 많다. 반면에 초보 필자들은 간단한 문장이나 어휘, 형식과 같은 하위 수준(표면적 변화)의 수정이 많다(Sommers, 1980, Bridwell, 1980, Nalin, 1984, Faigley & Witte, 1981).

이들 연구에서 한 가지 기억해야 할 것은 수정을 많이 한다고 좋은 글이 나오는 것은 아니라는 점이다. 우수한 필자는 한 두 번의 수정으로 좋은 글을 만든다. 반면에 초보 필자는 아무리 많은 수정을 해도 좋은 글을 만들 수 없다. 중요한 것은 수정으로 인한 변화가 초고의 질적 향상에 기여해야 하며, 과제의 요구 맥락에 부합해야 한다는 점이다. 초보 필자들은 대체로 글쓰기의 관습과 어법 등을 중시여기고 여기에 초점을 맞춘다. 그러나 Faigley & Witte의 연구에 의하면 실제 초보필자의 이런 방법은 글의 질적 변화에 별 영향을 주지 않았다. 그들의 연구를 보면 초보 필자들은 우수한 필자들에 비해 약 절반 정도만 텍스트에서 질적인 변화를 보였다(우수한 필자 24%, 초보 필자 12%)(Faigley & Witte, 1981, 407).

이에 대한 원인은 여러 가지가 있지만 가장 중요한 것으로 초고 텍스트에 관한 진단 차이를 꼽는다. 우수 필자들은 초고텍스트의 문제점을 잘 찾아낸다. 또 그것을 고칠 방법을 나름대로 가지고 있다. 반면에 초보 필자들은 그렇지 않다. 초보 필자들은 텍스트의 문제가 무엇인지 잘 모를 뿐만 아니라 그것을 고칠 방법도 모른다. 문제를 발견하지 못하니 고칠 방법도 구할 수 없다.

이에 관해 Linda Flower et al은 여러 실험 연구를 통해 초보 필자들이 초고 텍스트의 표현과 실제 의도[1] 사이의 차이를 잘 알지 못하는 것 같다고 평가했다(Linda Flower et al, 1986, 28). 필자는 어떤 내용을 의도하는 텍스트를 썼지만 실제 그 텍스트가 그런 내용을 전달하는데 부족하다는 사실을 모를 수 있다. 의도는 이러했지만 텍스트는 그렇지 않다는 부조화를 찾지 못하면 올바른 진단은 불가능하다. 많은 필자들은 자신이 의도한대로 초고 텍스트가 재현되었다고 주장할 것이다. 그러나 실제로 그렇지 않을 경우가 많다. 따라서 정확한 진단이란 <자신의 의도>와 <텍스트의 실

1) 여기서 의도(intend)란 과제 수행을 위해 다양한 지식을 통해 세우게 되는 글쓰기의 목표와 계획들을 의미한다. Linda Flower et al(1986), p.28.

재>의 차이를 명백하게 알아내는 것을 의미한다.

그렇다면 초보 필자의 진단 능력이 떨어지는 까닭은 무엇일까? 다시 말해 초보 필자는 왜 자신의 의도와 초고 텍스트 사이의 간격을 발견하지 못하는 것일까? 이에 대한 대답으로 Linda Flower et al는 '자기중심성(Egocentrism)'이란 문제를 제시했다(Linda Flower et al, 1986, 30). 일반적으로 필자는 초고 텍스트를 읽을 때 애초 자신의 의도한 계획을 감지한다. 그리고 이런 의도에 따라 나머지 텍스트를 읽게 된다. 텍스트에 남아 있는 의도의 잔영들은 텍스트에 대한 객관적인 독해를 방해한다. 필자들은 수정을 위한 읽기 과정에서 자신의 의도를 중심으로 독해하기 때문이다(물론 독자는 필자처럼 해석하지 않을 것이다). 의도는 필자의 의식과 텍스트에 남아 때로 독해에 간섭하고, 의미를 왜곡한다. Linda Flower et al은 진단을 잘 하기 위해 이와 같은 문제를 극복해야 한다고 말한다.

자기중심성의 문제를 극복하기 위해 흔히 사용하는 방법은 시간적 거리두기이다. 텍스트에 남아 있는 의도의 잔영을 감지하지 못하도록 초고 작성과 수정 사이에 시간을 두는 것이다. 스트븐 킹도 자신의 저서에서 한 편의 소설을 쓰고 나면 평균 두 달 정도의 시간적 거리를 두고 이를 수정한다고 한다. 그러나 이런 시간적 거리두기가 항상 성공적인 것은 아니다. Bracewell, Bereiter, Scardamalia의 연구결과에 따르면 학생필자들에게는 시간적 거리두기가 별 도움이 되지 않았다(Linda Flower et al, 1986, 30). 이보다 더 걱정스러운 것은 학교 교육에서 시간적 거리두기를 사용하기가 어렵다는 점이다. 그래서 필요한 것이 동료나 교수들의 조언이다.

2. 동료 첨삭과 교수 첨삭

'자기중심성(Egocentrism)'의 문제를 극복하기 위해 학교 교육에서 사용하는 방법은 동료 첨삭과 교수 첨삭이다. 동료 첨삭은 동료로부터 평가와 진단에 관한 도움을 받는 방법인데, 주로 글쓰기 협력학습 방법을 많이 사용한다. 협력학습을 통해 동료들의 조언과 협력을 얻어 진단과정과 수

정과정을 수행하는 것이다. 동료 첨삭은 기본적으로 협력학습의 이론을 배경으로 한다.

글쓰기 협력학습에 가장 많은 이론적 배경을 제공한 사람이 바로 Bruffee이다. Bruffee는 글쓰기 학습은 기본적으로 협력 학습을 통해서만 가능하다는 관점을 취한다. 그것은 그가 일상적 대화가 문자 형태로 바뀐 것이 바로 글쓰기라는 생각을 가지고 있기 때문이다. 그래서 교사가 학생에게 글쓰기 방법을 가르친다는 것은 불가능하다고 보았다. 대신 교사가 할 수 있는 일은 학생들이 건설적 대화를 하도록 환경을 조성해 주는 것이라고 생각한다. 협력학습이 바로 교사가 할 수 있는 그런 교육 방법에 속한다(Bruffee, 1999, 58). 그가 볼 때 글쓰기 협력학습은 담화 공동체 속에서 서로 대화를 통해 지식을 구성에 도움을 주는 가장 훌륭한 교육 방법이다. 이런 방법을 통해 주관적 편견을 극복하고, 몰랐던 지식을 새롭게 얻을 수 있는 것이다.

동료 첨삭에서 학생들이 서로 도움을 받을 수 있는 이유는 동료 피드백 기능 때문이다. 동료 피드백은 학생들의 눈높이에서, 학생들의 관점으로 잘못된 점과 개선할 점을 지적해 주는 것을 말한다. 이런 방식은 지식 전수를 목적으로 하는 하향전달식 교수 방법과는 차이가 있다. 학생들은 상호소통을 통해 스스로 지식을 구성해 내기 때문이다. 예컨대 Richard Gebhardt는 글쓰기 동료학습에는 다른 학생의 글을 비평하면서 자신의 글에 대한 통찰력을 얻게 되는 '배움의 전이' 원리가 작동한다고 말한다. 다른 사람의 글을 보면서 내 글을 비판적으로 보게 되는 장점을 얻는 것이다. 또한 그는 '배움의 전이' 원리가 같은 동료로서 집필과 반응에 대한 상호적인 경험(청중의 수사학적 감각)을 소유하고 있기 때문에 가능하다고 보았다(Gebhardt, 1980, 69). 이런 점은 교수 피드백이 갖지 못한 동료 피드백의 장점이다.

동료 첨삭은 교수들이 생각하는 것 이상으로 효과가 있다. 교수들은 종종 학생들을 신뢰할 수 없기 때문에 동료 첨삭의 효과를 믿을 수 없다고 말한다. 그러나 학생의 입장에서 보면 과제 인식이나 오류 진단에서 교수와의 대화보다 훨씬 공감적인 소통을 가질 수 있다. 학생들은 상호신

뢰 가능하기 때문에 오류에 대한 원인과 해결 방법을 찾는데, 훨씬 깊은 대화를 나눌 수가 있다.

이밖에 동료 첨삭이 학생으로 하여금 '필자로서의 독자 감각'을 키워 줄 수 있다는 주장이 있다. 수정 과정의 동료 점검 과정에서 다양한 방법으로 타 학생의 글을 검토할 수 있으며, 이것이 필자로서 글의 형태에 대한 감각을 키워줌과 동시에 독자로서의 작가 인식을 키워줄 수가 있다는 것이다. 글을 쓰는 학생은 반드시 자기 자신이 필자이자 독자라는 인식을 가져야 한다. 동료 첨삭은 바로 그런 점을 살려줄 수 있다(Bruffee, 1999, 62).

반면에 이와 달리 동료 첨삭에 대한 경고의 목소리도 있다. 동료 평가에서는 학생들이 급하게 체크리스트를 작성할 수도 있다. 아니면 단답형 답안지의 빈 공간만 채워 넣은 것 같은, 그런 불성실한 태도를 보일 수도 있다. 때때로 학생들은 동료에 대해 비평하는 것을 가볍게 여기거나, 불편해 한다. 그뿐만 아니라 동료 평가에 관해 심사숙고하기보다 제시된 규준표에 따라 형식적으로 점수를 매기는 경우도 많다. 특히 학생들은 동료의 글을 비평하면서 주로 문장이나 맞춤법, 글쓰기 형식 등에 더 치중하고, 주제나 구성과 같은 본질적인 문제에 대해서는 무시할 수도 있다(Holt, 1992, 384). 이 때문에 몇몇 학자는 동료 협력학습의 순간에도 교사의 강한 카리스마는 유지되어야 한다고 주장한다(Mitchell, 1992, 393).

두 번째로 글쓰기 교육에서 가장 많이 사용하는 방법이 교수 첨삭이다. 미국은 물론 국내의 대학들은 교수들에게 교수첨삭을 기본 의무로 요구하는 경우가 많다. 교수들 역시 교수첨삭을 중요한 학습방법의 하나로 여기며, 이를 주요 강의 방법으로 포함한다. 학생들도 교수 첨삭을 통해 자신의 단점을 교정받기를 원한다. 또 실제 학생들이 미처 깨닫지 못한 점을 지적하고, 수정 방법과 수정 전략을 자세히 가르쳐 줌으로써 상당한 학습 효과를 올리기도 한다. 많은 사람들은 교수 첨삭의 효과를 의심하지 않는다. 그러나 교수첨삭이 효과를 거두기 위해서는 몇 가지 전제 조건이 필요하다.

교수 첨삭은 비고츠키의 근접발달대 개념과 비계 개념에 이론적 배경을 둔다. 비고츠키의 근접발달대 개념을 응용하면 교수첨삭은 초보 필자

의 실제적 발달 수준을 교수의 도움으로 잠재적 발달 수준 정도로 향상시키기 위해 사용하는 방법으로 볼 수 있다. 초보 필자는 혼자서 해결할 수 없거나, 자신의 능력을 넘어선 문제에 대해서 교수자의 도움을 받아 잠재적인 능력을 끌어낼 수 있기 때문이다. 교수자는 이런 상호작용의 주요 견인자가 된다.

그러나 한 가지 알아야 할 것은 교수와 학생은 같은 시공간적 맥락 속에 있지만 사물에 대한 인식방식과 표상방식이 다르다는 점이다. 교수와 학생은 과제가 요구하는 바를 다르게 해석할 수 있다. 또한 과제를 해결하는 방식, 즉 절차와 전략이 서로 다를 수 있다. 가장 중요한 것은 서로 다른 사유 체계와 표상 방식을 가지고 있다는 점이다. 따라서 교수첨삭이 효과를 얻기 위해서는 교수와 학생간의 표상 방식을 조절할 필요가 있다. 그렇지 않으면 교수가 학생이 이해하지 못할 내용을 강요하는 방식이 될 수가 있다. 그렇다면 교수와 학생은 어떻게 상호 소통의 공간을 찾아야 할까?

이 점에 대해서는 Wertsch의 의견을 간단히 언급하는 것이 필요하다. Wertsch는 학습이 온전히 이루어지기 위해 교수와 학생 간에 소통 가능한 장(場)을 만들 필요가 있다고 주장한다. 그리고 이 소통 가능한 장은 자신의 관점을 고집하는 것이 아니라 서로 절충하여 새롭게 정의된 제3의 소통맥락을 만들어야만 가능하다고 본다.[2] 교수는 과제 맥락과 표상 방식을 학생의 관점으로 낮추며, 학생은 과제와 표상방식에 대한 자신의 이해를 바꾸어야 한다. 그리고 교수와 학생은 이런 소통 맥락 속에서 새로운 방식으로 대상과 사물을 보아야 한다. Wertsch는 이를 절충된 상호주관적 상황 정의라고 불렀다(한순미, 2004, 111).

교수 첨삭은 자신의 관점을 버리고 상호 소통의 공간을 새롭게 만들어 가는 작업이다. 그렇기 때문에 교수는 다양한 국면에서 자신의 관점을

2) Wertsch는 이를 상호주관성(intersubjectivity)이라고 부른다. Wertsch는 근접발달대의 학습이 두 대화자가 상황정의를 같이 공유할 때 이루어진다고 보고 교수자와 학습자의 인지적 절충을 강조했다. 이에 대해서 한순미의 책 107~115 참조할 것(한순미, 2004, 107~115).

조정할 필요가 있다. 학생의 과제 정의, 표상 방식, 인지 전략 등을 이해해야 하며, 학습 대화의 방식도 바꾸어야 한다. 학생 역시 과제 정의나 표상 방식을 바꾸고, 인지 전략도 바꿀 자세가 되어야 한다. 이런 양쪽의 변화가 수정 과정에서 다양한 방식으로 이루어질 때 교수첨삭은 성공할 수 있다.

그런데 실제 교수 학습 현장에서 이런 소통의 맥락을 확보하는가에 대해서는 회의적이다. 대학에서 교수들은 교수첨삭을 통해 학생의 부족한 점을 메우는 데 관심이 많다. 많은 점에서 성공적이지만 자신도 모르는 사이에 그렇지 않는 점도 많이 만들어 낸다. 때로 교수는 자신의 방식이 옳다고 지나치게 자신하여 학생들에게 자신의 방식을 강요할 수 있다. 또 학생의 인지 맥락과 표상 방식을 고려하지 않고 엉뚱한 관점을 요구할 수도 있다.

Sommers의 연구는 교수첨삭 과정에서 나타나는 이와 같은 문제점을 잘 지적한다. 그 내용은 다음과 같다. 첫째, 교수가 자신의 쓰기 목적, 관습을 제시함으로써 학생에게 혼란을 주는 것, 둘째, 학생이 자신의 관점을 포기하고 교수가 원하는 것을 따라가는 것. 셋째, 교수의 조언이 전체 담론이나 구성 문제보다 문장이나 철자법을 고치는 데 중점을 두는 것, 넷째, 교수의 조언이 모순되거나 추상적인 것, 다섯째, 교수가 학생의 글을 이해하려 노력하기보다 잘못된 문제만 찾는 것 등이다(Sommers, 1982, 148~156). 이런 문제들은 교수첨삭에서 흔히 나타날 수 있는 문제들이다. 특히 가장 위험한 것은 교수들이 수정 학습을 통해 초보 필자로 하여금 자신의 표상 방식을 익히도록 강요하는 일이다.

앞에서도 살펴보았듯이 수정 학습에서 동료나 교수의 조언은 학생들이 자기중심성에 빠지지 않도록 유도하는 것과 밀접한 관련이 있다. 아울러 동료나 교수와의 대화를 통해 개인별로 잠재적인 쓰기 능력을 개발하는 것과도 관련이 있다. 그러나 동료와 교수의 조언은 학습 동료의 관점을 이해하고 서로 절충하려는 노력을 하지 않으면 성공하기 쉽지 않을 것이다. 또 많은 교수들은 자신의 학습 방법이 옳다고 여기지만 실제 그렇지 않을 수도 있다는 점을 깨닫는 것도 필요하다.

우리가 알기를 원하는 것은 교실 현장에서의 실제적인 첨삭 효과이다. 글쓰기 교육 현장에서 자기첨삭, 동료첨삭, 교수첨삭의 방법이 효과 면에서 실제 어떤 차이가 있는지를 알고자 한다. 그리고 어떤 부분 때문에 차이가 나는지, 또 어떤 점 때문에 그런 결과가 나오는지, 이론적인 관점과 비교해 보았을 때 실제 무슨 문제가 있는 지를 검증해 보려는 것이다.[3] 이런 차이를 알아보기 위해 우리는 3개 학급을 대상으로 실험 연구를 시도했다.

3. 실험의 진행 과정과 평가 신뢰도

이 실험은 수정 과정에서 자기 첨삭과 동료 첨삭, 교수 첨삭의 차이를 규명하기 위한 것이다. 이를 위해 실험 대상 학급으로 연세대학교 1학년 사회과학 계열 3개 분반을 선택했다. 실험 대상을 같은 계열의 학생으로 선택한 것은 성적과 관심, 학습 취향이 비슷한 학생을 뽑기 위해서이다. 실험의 절차는 다음과 같다.

실험의 첫 단계로서 대상 학생들은『대학글쓰기』교과서에 있는 과제 중 하나를 수행했다. 과제 내용은 도정일의 칼럼「서울을 위한 썰렁한 노래」(『한겨레 신문』, 2005. 11.3)를 읽고, 이와 상반된 시각의 글을 작성하는 것이다. 도정일의 칼럼「서울을 위한 썰렁한 노래」는 도시 미학적인 측면에서 서울의 환경을 비판한 글이다. 이 글에서 필자는 서울을 제멋대로 솟아오른 거대 건물들, 도처의 난개발과 재개발, 자동차, 광고 간판, 소음과 회색 먼지 등이 지배하고 있는 허영의 도시, 탐욕의 도시로 규정했다. 또

3) 수정방법에 관한 국내 연구물은 찾기가 쉽지 않다. 고쳐쓰기에 관한 세 가지 방법을 직접 검증한 논문은 찾기 어려우며, 다만 동료 도움을 중시한 논문들은 있다(이재승, 1998, 성은미, 2003. 주민재 2007). 이들 논문들은 고쳐쓰기를 잘 하기 위해 동료 간의 상호작용을 강화하고, 협력학습 프로그램을 정교하게 설계해야 한다는 사실을 강조한다. 그러나 대체로 고쳐쓰기의 실제적인 방법이나 효과에 대한 언급은 미비하다. 반면에 주민재의 논문에서는 수정과 관련된 협력학습 모형과 결과가 상세히 제시되어 있어 참고할 필요가 있다.

필자는 서울을 죽지 않고서는 살 수 없는 곳, 바르고 선한 자들에게는 유형의 땅, 애처로운 사람들과 애처로운 것들의 도시라고 불렀다.

구체적으로 과제는 <위 글의 주된 내용을 비판하고, 서울 환경을 예찬하는 글을 쓰라>는 것이다. 과제 텍스트를 제시문과 상반된 글로 규정한 것은 쓰기 과제의 난이도를 조금 높게 잡기 위해서였다. 일반적으로 수정 과제는 난이도가 조금 높은 것이 좋다. 난이도가 조금 높을 때 수정 텍스트 평가에서 학생들 간의 편차가 선명하게 나타나기 때문이다. 쉽지 않은 주제였지만 학생들은 충실히 과제를 수행했다. 텍스트 내용을 꼼꼼히 검토하고, 이와 상반되게 자신의 관점과 논리를 세웠다.

실험의 둘째 단계는 완성된 초고를 수정하는 일이다. 학생들은 초고 작성 이후 <자기 중심성>을 극복하기 위해 평균 한 달 정도의 시간적 거리를 두고 수정 작업에 임했다. 수정 방법은 앞에서 말한 대로 자기첨삭과 동료첨삭, 교수첨삭 방법이다. 자기첨삭에서는 간략한 수정첨삭표(자료 첨부)를 만들어 학생 스스로 자신이 쓴 글을 수정하도록 했다. 동료첨삭에서는 4~5명으로 모둠을 만든 후 모둠 활동을 통해 초고를 수정하도록 했다. 이때 간략한 수정첨삭표(자료 첨부)를 제공했다. 교수첨삭은 <글쓰기 교실>의 전문상담연구원 1명이 학생별로 따로 상담시간을 정해 상담을 하면서 첨삭을 진행했다. 상담 시간은 개인 당 평균 40분 정도가 소요되었다.

초고텍스트와 수정텍스트에 대한 평가는 3명의 평가자가 담당했다. 3명의 평가자는 대학글쓰기 교육을 담당하는 교수자들로 한 명은 국어학을, 두 명은 현대 문학을 전공한 학자들이다. 3명의 평가자는 사전 평가(초고 텍스트)와 사후 평가(수정 텍스트)를 담당했다. 평가의 공정성을 위해 교수첨삭을 수행한 전문상담연구원은 평가자에 포함시키지 않았다.

각 평가자들은 분석적 평가표를 이용해 평가 작업을 수행했다. 실험에 사용한 분석적 평가표는 다음과 같다. 평가 간 점수는 7분위 표(A+, A0, A-, B+, B0, B-, C+)를 사용했다. 텍스트 전체 점수는 분석적 평가의 총합을 사용했다.

<표 1> 분석평가표

주 제	1	주제가 참신한가?
	2	주제가 적절한가?
내 용	1	내용이 풍부한가?
	2	내용 전개에 통일성이 있는가?
	3	내용 전개에 일관성이 있는가?
구 성		단락이 논리적으로 배열되었는가?
단 락	1	문장이 논리적으로 배열되었는가?
	2	문장과 문장의 연결에 문제가 없는가?
문 장	1	비문, 긴 문장, 번역투 문장이 있는가?
	2	의미가 불분명한 문장이 있는가?
어 휘	1	부정확한 어휘 사용 등이 있는가?
	2	문어체의 사용 능력이 있는가?

다음으로 분석평가에 대한 3명의 평가자의 전체 신뢰도를 살펴보았다. 평가자 신뢰도는 Cronbach 알파값 .922이며, 평가자 사이의 p값은 모두 $p<.01$로 평가자 간 신뢰도가 유의미한 것으로 나타났다(<표 2> 참조).

<표 2> 평가자 간 신뢰도

	평가자 1	평가자 2	평가자 3
평가자 1	1		
평가자 2	.798(**)	1	
평가자 3	.847(**)	.947(**)	1

** $p<.01$

한편, 초고에 대한 집단별 균질성을 알아보기 위한 일원변량 검증을 실시했다. 검증 결과는 집단별 차이가 없는 것으로 나타났다($F=.520$, $p>.05$). 이는 실험을 위해 설정했던 세 집단이 초고 글쓰기 능력 측면에서 차이가 없는 균질 집단이었음을 보여준다. 이러한 결과는 수정하기 과정을 거친 후 세 집단의 재고 평가 결과를 객관적으로 비교하기 위한 토대가 된다. 초고 글쓰기 능력에서 차이가 없었기 때문에 수정 텍스트의 평

가 차이는 실제 수정 방법의 효과 차이가 된다.

<표 3> 집단별 초고의 균질성 검증 결과

구 분	자유도	평균제곱	F	유의확률
집단간	2	23.737	.520	.597
집단내	59	45.650		
전 체	61			

Ⅲ. 연구 결과 및 논의

1. 수정 방법에 따른 수정 결과 비교

수정 방법에 따른 교수첨삭 집단, 동료첨삭 집단, 자기첨삭 집단 각각의 초고와 재고의 평균 변화를 보이면 <표 4>와 같다.

<표 4> 집단별 초고의 평균과 표준편차

집 단		사례수	평균	표준편차
자기첨삭	초고	20	44.583	6.965
	재고	20	45.933	5.611
동료첨삭	초고	20	42.633	7.439
	재고	20	47.700	5.831
교수첨삭	초고	22	44.424	5.856
	재고	22	47.893	4.842

<표 4>를 보면, 초고와 재고 사이에 가장 큰 변화를 보인 집단은 평균이 5.67점 상승한 동료첨삭 집단이다. 교수첨삭 집단은 평균 3.415점 상승했고, 자기첨삭 집단은 평균이 1.35점 상승하여 가장 변화가 작은 집단임을 알 수 있다. 각 집단의 평균 상승만을 단순 비교하면, 수정하기는

'동료첨삭>교수첨삭>자기첨삭' 순으로 효과적이라고 말할 수 있다.[4]

그러나 <표 5>에서 보듯이, 세 집단의 집단 간 분석평가 총점을 유의확률을 통해 비교해 보면, 세 가지 첨삭 방법 중 어느 방법이 가장 효과적이라고 할 수 없다.[5] 이는 수정하기 방법으로 이 세 가지 수정 방법이 모두 유용하다는 반증이 된다. 그러면 세 가지 수정 방법들 각각에 대해 어떤 부분에서 어떠한 효과가 있는지를 살펴보는 것이 필요하다. 왜냐하면 학생들의 글쓰기 특성에 맞는 효과적인 수정 방법을 택하는데 도움이 될 수 있기 때문이다.

<표 5> 영역별 집단의 평균과 표준편차[6]

영 역	구 분	자유도	평균제곱	F	유의확률	비 고
주제1	집단간	2	.974	1.912	.157	
	집단내	59	.509			
주제2	집단간	2	.479	1.622	.206	
	집단내	59	.296			
내용1	집단간	2	.138	.275	.760	
	집단내	59	.501			
내용2	집단간	2	.137	.232	.793	
	집단내	59	.588			
내용3	집단간	2	.800	1.594	.212	
	집단내	59	.502			
구성	집단간	2	.120	.210	.811	
	집단내	59	.573			
단락1	집단간	2	1.146	3.288	.044*	자기첨삭
	집단내	59	.348			<교수첨삭
단락2	집단간	2	.635	1.584	.214	
	집단내	59	.401			

4) 본고의 <표 6>~<표 8>을 보면, 초고와 재고 사이의 총점 변화가 동료첨삭과 교수첨삭의 경우에는 유의미하지만($p<0.5$), 자기첨삭에서는 유의미하지 않음을 알 수 있다.

5) <표 5>를 살펴보면, 분석 평가 영역 중에서 단락1(문장이 논리적으로 배열되었는가)에서 교수첨삭과 자기첨삭 사이에서만 통계적으로 유의미한 차이($p<.05$)가 나타났다.

6) 표에서 영역 항목의 내용은 <표 1>을 참조할 것.

영 역	구 분	자유도	평균제곱	F	유의확률	비 고
문장1	집단간	2	.310	.699	.501	
	집단내	59	.443			
문장2	집단간	2	.083	.220	.803	
	집단내	59	.378			
어휘1	집단간	2	.051	.167	.846	
	집단내	59	.307			
어휘2	집단간	2	.286	1.113	.335	
	집단내	59	.257			
총점	집단간	2	23.841	.810	.450	
	집단내	59	29.442			

*p<.05

<표 5>를 통해, 교수첨삭 방법, 동료첨삭 방법, 자기첨삭 방법 중 어느 것이 더 효과적이라고 말할 수 없다는 결론에도 불구하고, <표 4>에서 보듯이 '동료첨삭>교수첨삭>자기첨삭' 순으로 재고의 평균 상승폭이 큰 것이 사실이므로, 이러한 현상이 나타난 원인을 밝히는 것이 필요하다. 이를 위해 분석 평가를 바탕으로 각 세 집단 각각의 초고와 재고 사이의 차이를 살펴보면, 아래 <표 6>~<표 8>과 같다.

<표 6>~<표8>은 각각 자기첨삭 집단, 동료첨삭 집단, 그리고 교수첨삭 집단의 초고와 재고를 분석 평가의 각 영역마다 비교한 결과이다. 각 집단의 분석 평가 영역 중에서 초고와 재고가 통계적으로 유의미하게 차이를 보이는(p<.05, p<.01) 항목에 대해 차이가 생긴 원인을 살펴본다.

<표 6> 자기첨삭 집단의 초고와 재고의 차이 비교

영 역		사례수	평 균	표준편차	t	유의확률
주제1	초고	20	3.51667	.861625	.325	.747
	재고	20	3.43333	.757805		
주제2	초고	20	3.85000	.768343	-.380	.706
	재고	20	3.93333	.607940		
내용1	초고	20	3.90000	.684840	.192	.849
	재고	20	3.85000	.933547		

영 역		사례수	평 균	표준편차	t	유의확률
내용2	초고	20	3.26667	.958800	-1.587	.121
	재고	20	3.70000	.756260		
내용3	초고	20	3.46667	.797657	-1.735	.091
	재고	20	3.88333	.719608		
구성	초고	20	3.25000	1.036611	-1.917	.063
	재고	20	3.83333	.881917		
단락1	초고	20	3.53333	.957580	-.650	.519
	재고	20	3.70000	.629675		
단락2	초고	20	3.93333	.820783	.348	.730
	재고	20	3.85000	.688035		
문장1	초고	20	4.00000	.540738	.421	.676
	재고	20	3.91667	.699833		
문장2	초고	20	4.03333	.656947	.348	.730
	재고	20	3.96667	.550385		
어휘1	초고	20	4.03333	.457555	.403	.689
	재고	20	3.96667	.581388		
어휘2	초고	20	3.80000	.606013	-.576	.568
	재고	20	3.90000	.484858		
총점	초고	20	44.58333	6.965139	-.675	.504
	재고	20	45.93333	5.611809		

<표 7> 동료첨삭 집단의 초고와 재고의 차이 비교

영 역		사례수	평 균	표준편차	t	유의확률
주제1	초고	20	3.30000	.829993	-1.502	.141
	재고	20	3.68333	.783417		
주제2	초고	20	3.78333	.711435	-1.962	.057
	재고	20	4.15000	.438965		
내용1	초고	20	3.81667	.696482	-.903	.372
	재고	20	4.00000	.582393		
내용2	초고	20	3.28333	.968963	-2.011	.051
	재고	20	3.85000	.805500		
내용3	초고	20	3.41667	.929535	-2.737	.009**
	재고	20	4.16667	.798390		

영 역		사례수	평 균	표준편차	t	유의확률
구성	초고	20	3.46667	.790292	-2.164	.037*
	재고	20	3.96667	.665789		
단락1	초고	20	3.66667	.823628	-1.079	.288
	재고	20	3.91667	.629443		
단락2	초고	20	3.76667	.824337	-1.498	.142
	재고	20	4.11667	.642319		
문장1	초고	20	3.68333	.597020	-2.229	.032*
	재고	20	4.15000	.721232		
문장2	초고	20	3.35000	.653152	-2.842	.007**
	재고	20	4.00000	.787327		
어휘1	초고	20	3.56667	.631530	-1.996	.053
	재고	20	3.93333	.525379		
어휘2	초고	20	3.53333	.634302	-1.211	.233
	재고	20	3.76667	.583396		
총점	초고	20	42.63333	7.439345	-2.397	.022*
	재고	20	47.70000	5.831854		

*p<.05, **p<.01

<표 8> 교수첨삭 집단의 초고와 재고의 차이 비교

영 역		사례수	평 균	표준편차	t	유의확률
주제1	초고	20	3.59091	.633557	-1.470	.149
	재고	20	3.86364	.596809		
주제2	초고	20	3.84848	.614871	-2.124	.040*
	재고	20	4.22727	.567053		
내용1	초고	20	3.71212	.898532	-1.215	.231
	재고	20	3.98485	.548951		
내용2	초고	20	3.40909	.902271	-1.705	.096
	재고	20	3.83333	.740013		
내용3	초고	20	3.54545	.766670	-1.165	.251
	재고	20	3.78788	.604616		
구성	초고	20	3.48485	.703185	-1.635	.110
	재고	20	3.83333	.710838		

영 역		사례수	평 균	표준편차	t	유의확률
단락1	초고	20	3.93939	.510590	-1.475	.148
	재고	20	4.16667	.511766		
단락2	초고	20	3.86364	.695101	-1.660	.104
	재고	20	4.18182	.570225		
문장1	초고	20	3.68182	.759262	-2.088	.043*
	재고	20	4.10606	.576308		
문장2	초고	20	3.75758	.784653	-.619	.539
	재고	20	3.87879	.477487		
어휘1	초고	20	3.84848	.479498	-1.165	.251
	재고	20	4.03030	.553097		
어휘2	초고	20	3.74242	.481750	-1.836	.073
	재고	20	4.00000	.448395		
총점	초고	20	44.42424	5.855665	-2.142	.038*
	재고	20	47.89394	4.842915		

*p<.05

<표 6>~<표 8>을 살펴보면, 자기첨삭 집단은 초고와 재고 사이에 분석평가의 총점은 물론, 분석 평가의 어떤 항목에서도 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 이는 수정하기 방법 중 자기첨삭 방법은 글 전체는 물론 글의 구성 요소 중 어느 것에도 유의미한 도움을 주지 못했다는 것을 보여 준다.

그러나 동료첨삭과 교수첨삭 방법에서는 글 전체와 글의 구성요소 중 몇몇 부분에서 유의미한 변화가 발견되었다. 특히, 동료첨삭 방법에서는 글의 구성요소 중 많은 부분에서 유의미한 결과 발견되었는데, 내용3(내용 전개의 일관성), 구성(단락 사이의 논리성), 문장1(비문법적 문장), 문장2(문장 의미의 명확성)에서 글의 재고가 초고보다 유의미한 향상도를 보여준다. 교수첨삭 방법에서는 글의 구성요소 중, 주제2(주제의 적절성), 문장1(비문법적 문장)에서 초고와 재고 사이에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이러한 통계 결과에 대한 분석은 다음 절인 논의에서 다루기로 한다.

2. 수정하기 방법에 대한 논의

위에서 교수첨삭, 동료첨삭, 자기첨삭의 효과를 분석해 보았다. 세 집단 각각의 초고와 재고를 비교해 본 결과 유의미한 결과를 보인 분석 평가 항목이 있었다. 이 항목들을 비교 검토하기 위하여 세 집단의 개별 점수표와 실제 텍스트를 살펴보았다. 그 결과를 바탕으로 논의를 전개하면 다음과 같다.

먼저, 교수첨삭 집단에서 유의미한 차이를 보인 주제2(주제의 적절성) 항목을 바탕으로 세 집단의 초고와 재고의 점수 변화를 <표 9>와 같다.

<표 9> 주제의 적절성 정도의 변화 양상

분석 항목	분석 내용	첨삭방법	주제의 적절성	초고	재고	변화양상
주제2 주제가 적절한가?	주제의 적절성 정도	교수첨삭	상	4	7	중→상 : 5
			중	13	14	하→중 : 4 상→중 : 2
			하	5	1	
		동료첨삭	상	2	4	중→상 : 2
			중	12	14	하→중 : 4
			하	6	2	
		자기첨삭	상	3	2	하→상 : 1
			중	12	14	상→중 : 2
			하	5	4	

<표 9>를 보면, 자기첨삭 집단은 재고에서 주제를 적절하게 고치지 못한 것을 알 수 있다. 자기첨삭 집단의 텍스트를 분석해 보면, 주제에 대한 첨삭이 전혀 없음을 볼 수 있다. 예를 들어 보면 다음과 같다. 이 글은 도정일 글의 주된 내용을 비판하고, 새로운 관점에서 서울 환경을 예찬하는 주제를 가지고 써야 한다. 그런데 자기첨삭한 한 학생의 초고를 보면, 도정일의 관점이 틀렸다는 논지에만 초점을 맞추었다. 이에 대한 수정 첨삭이 필요한데 그 학생은 그렇게 하지 않았다.

반면, 교수첨삭 집단과 동료첨삭 집단의 텍스트를 살펴보면 전반적으로 글 주제의 적절성[7]이 향상되었으며, 특히 교수첨삭 집단은 주제의 적절성이 향상된 재고의 수가 더 많았다. 이들 두 집단의 초고 텍스트에 대한 첨삭 상황을 살펴보면, 두 집단 모두 주제의 적절성이 약한 글에 대해 주제의 적절성을 언급한 첨삭이 이루어졌음을 볼 수 있다. 한 예로, 주제의 방향은 옳았지만 주제의 명확성과 구체성이 떨어지는 글에 대해서 교수첨삭에서는 구체적이고 방향성을 가진 주제, 즉 서울의 풍수지리적 아름다움이라는 주제로 수정할 것을 권고하는 첨삭이 이루어져 있다. 특히 교수첨삭의 경우에 거의 모든 글에서 주제가 적절한지에 대한 첨삭이 적극적으로 이루어졌다는 사실은 주목할 만하다.

이처럼 주제의 적절성에 대한 향상성은 초고에 대해 주제의 적절성 여부를 정확하게 첨삭했는가에 따라 달라지는데, 이는 교수첨삭에서 유효하게 이루어지고 있음을 알 수 있다.

한편, 각 집단의 초고텍스트에 대한 첨삭을 살펴보면, 주제의 적절성에 대한 첨삭 내용은, 교수첨삭과 동료첨삭의 경우에 주제의 범위를 축소하는 것이 많았다. 반면에 자기첨삭에서 주제의 적절성에서 향상을 가져온 경우에는 아예 주제 자체를 변경하는 것이었다.

교수첨삭과 자기첨삭에서 주제의 적절성이 상에서 중으로 떨어진 개체가 있는데, 이는 자기첨삭의 경우에는 필자가 주제에 대한 첨삭을 잘못해서 발생했고, 교수첨삭에서는 학생 필자가 교수자가 첨삭한 주제 내용을 잘못 이해해서 발생했다.

그밖에 교수첨삭에서 문장1(비문법적 문장)에서도 초고와 재고 사이에 유의미한 차이가 나타났다. 그런데 문장1(비문법적 문장)은 동료첨삭에서도 유의미한 차이가 나타났으므로 이에 대해서는 동료첨삭에서 함께 논의하기로 한다.

---

7) 여기서 평가 항목 <주제의 적절성>은 과제가 의도하는 주제에 대해 학생 글이 얼마나 근접하는가를 두고 평가하는 것을 의미한다. 모든 과제에는 적절한 의도가 있다. 실험 연구 평가자는 학생이 첨삭을 통해 이런 과제의 의도에 얼마나 가깝게 수정했는가를 평가하여 수치를 매겼다.

다음으로 동료첨삭에서 초고와 재고 사이에 유의미한 차이를 보인, 내용3(내용 전개의 일관성), 구성(단락 사이의 논리성), 문장1(비문법적 문장), 문장2(문장 의미의 명확성)에 대해 그런 차이가 발생한 이유에 대해 논의를 전개하면 다음과 같다.

이들 각 항목에서 세 집단 간 차이를 규명하기 위해 각 항목의 평가 내용을 바탕으로 초고텍스트와 재고텍스트를 비교·분석하였다. 내용3(내용 전개의 일관성)에 대해서는 주제에서 벗어난 소재 개수를 세어 비교하였다. 내용 전개가 일관성을 가지지 못하는 대부분의 경우에 직접적인 관련 없는 내용(소재)이 들어가기 때문이다. 구성(단락 사이의 논리성)에 대해서는 단락의 개수를 세어 비교하였다. 구성이 매끄럽지 못한 대부분의 글은 글을 단락으로 구분하지 못해서 글의 내용이 얽혀 있기 때문이다. 단, 문장 한 두 개로 단락을 나누어 놓은 글은 단락 나누기를 하지 않은 것으로 간주하였다. 문장1(비문법적 문장)과 문장2(문장 의미의 명확성)에서는 각각에 해당하는 바르지 않은 문장의 개수를 세어 비교하였다.

<표 10> 유의미한 결과를 보인 영역별 내용 변화 양상

분 석 항 목	분 석 내 용	첨삭 방법	초고	재고	변화 양상
내용3 내용 전개의 일관성	주제에서 벗어난 소재 개수	교수첨삭	2.2	1.8	-0.4
		동료첨삭	2.4	0.4	-2.0
		자기첨삭	2.1	2.1	-0.0
구성 단락의 논리적 배열	단락 개수	교수첨삭	3.6	3.8	+0.2
		동료첨삭	3.5	4.1	+0.6
		자기첨삭	3.5	3.5	+0.0
문장1 비문, 긴문장, 번역투 문장	비문, 긴문장, 번역투 문장 개수	교수첨삭	3.6	1.9	-1.7
		동료첨삭	3.9	2.0	-1.9
		자기첨삭	3.7	4.6	+0.9
문장 2 의미가 불분명한 문장	의미가 불분명한 문장 개수	교수첨삭	2.6	2.3	-0.3
		동료첨삭	3.0	2.1	-0.9
		자기첨삭	2.1	2.5	+0.4

** 각 항목의 숫자는 집단의 평균을 말함

먼저, 세 집단의 초고와 재고에서, 주제에서 벗어난 소재의 개수 변화를 살펴보면, 자기첨삭에서는 초고와 재고 사이에 변화가 없고, 교수첨삭에서는 작은 변화밖에 없는 반면, 동료첨삭에서는 주제에서 벗어난 소재가 많이 줄어들었음을 알 수 있다. 이러한 현상을 설명하기 위해 각 집단의 초고를 살펴보면, 자기첨삭에서는 주제에서 벗어난 소재에 대한 첨삭이 없었고, 교수첨삭과 동료첨삭에서는 내용의 일관성이 떨어지는 글에 대해 대부분 이를 지적하는 첨삭이 있었다. 예를 들어보면 다음과 같다. 피실험자들은 서울의 풍수지리적 아름다움이라는 주제로 글을 쓰면서 첨삭 방식에 따라 각기 다른 양상을 보였다. 자기 첨삭의 경우, '경복궁 개축'에 대한 소재를 사용하여 주제에서 벗어났는데도 전혀 이에 대한 첨삭이 없었다. 반면, 동료첨삭에서는 '청계천의 역사적 변화 과정'이라는 주제에서 벗어난 소재에 대해 첨삭이 이루어졌음을 볼 수 있다. 교수첨삭에서도 주제에서 벗어난 첨삭은 물론 있었다. 그런데 교수첨삭의 경우에는 대부분의 학생들이 그 첨삭 내용을 재고에 반영하지 않은 반면, 동료첨삭에서는 대부분이 반영하였다. 교수첨삭 집단을 대상으로 시행한 인터뷰 결과에 따르면 교수첨삭의 경우 내용에 대한 교수자의 첨삭에 동의하지 못했기 때문으로 밝혀졌다. 이러한 이유에서 동료첨삭이 교수첨삭보다 내용 전개의 일관성에서 높은 향상도를 보인 것으로 생각한다.

다음으로 재고와 초고의 단락 개수를 비교해 보면, 자기첨삭의 경우 변화가 없고, 동료 첨삭에서 교수첨삭보다 상대적으로 단락 개수가 많아진 것을 알 수 있다. 자기첨삭 집단의 초고에서는 단락에 대한 첨삭이 거의 없었으며, 동료첨삭과 교수첨삭 집단의 초고를 비교해 보면, 동료첨삭 집단이 교수첨삭 집단보다 상대적으로 단락에 대한 첨삭이 많았음을 볼 수 있다. 이는 첨삭 과정에서 동료첨삭 집단이 단락 나누기에 대해 의식하면서 적극적으로 첨삭했기 때문으로 보인다.

문장1과 문장2에 대한 첨삭에서는 자기첨삭의 경우 오히려 부적합한 문장이 더 늘어난 반면, 동료첨삭이나 교수첨삭에서는 부적합한 문장이 현격하게 줄어든 것을 확인할 수 있다. 이는 필자마다 자신에게 익숙한 문장 스타일이 있기 때문에 자기첨삭에서는 문장에 대한 첨삭이 없는 반

면, 첨삭자가 필자와 다른 동료첨삭이나 교수첨삭에서는 자기와 다른 스타일을 보이는 문장에 대해 문법적인 점검을 하게 되며, 문법적으로 문제가 있는 문장은 반드시 수정되기 때문으로 여겨진다. 그러므로 문장1과 문장2에 대해서 교수첨삭과 동료첨삭은 모두 유의미한 향상도를 가진다. 한편, 문장2(문장 의미의 명확성)에서 교수첨삭이 유의미한 차이를 보이지 않는 것은 내용3(내용 전개의 일관성)에서와 같은 이유에서 필자가 첨삭된 내용을 수정하지 않았기 때문이다.

이상의 논의를 바탕으로, 일반적으로 알고 있는 것과는 달리 반드시 교수첨삭이 가장 효과적이라고 볼 수 없으며, 필자 스스로 첨삭하는 자기첨삭보다는 필자와 첨삭자가 다른 동료첨삭이나 교수첨삭이 상대적으로 효과적임을 알 수 있다. 또한, 글의 구성요소 하나하나에 대한 향상성이 교수자와 동료라는 특성 차이에 의해 교수첨삭과 동료첨삭이 다르게 나타남을 알 수 있다.

Ⅳ. 결론

대학 글쓰기에서 수정하기 방법으로 주로 자기 첨삭과 동료 첨삭, 교수 첨삭을 사용한다. 이 글에서는 이들 세 가지 수정 방법의 효과를 비교하여 통계적으로 유의미한 결과를 보이는 부분에 대해 그 원인을 밝혔다.

먼저, 정확한 실험을 위래 세 집단에 대해 같은 주제로 사전 검사와 사후 검사를 실시하고 그 결과에 대한 통계 분석을 실시하였다. 평가자 3명의 신뢰도는 Cronbach 알파값 .922로 신뢰도가 높았으며, 평가는 7분위 분석적 평가표를 이용하였다.

실험 결과, 각 집단의 평균 상승만을 단순 비교하면, 수정하기는 '동료첨삭>교수첨삭>자기첨삭' 순으로 효과적이었다. 그러나 세 집단의 집단간 분석평가 총점을 유의확률을 통해 비교해 보면, 자기첨삭, 동료첨삭, 교수첨삭 중 어느 방법이 더 효과적이라고 말할 수 없다. 이는 수정하기

방법으로 세 가지 수정 방법 중 어느 것이 항상 우월하다고 통계적으로 말할 수 없다는 것을 의미한다.[8)]

한편, 세 집단의 분석 평가 항목을 비교 분석한 결과, 자기첨삭 집단은 초고와 재고 사이에 총점은 물론, 분석 평가의 어떤 항목에서도 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 이를 통해 자기첨삭 방법은 글 전체는 물론 글의 구성 요소 중 어느 것에도 통계적으로 유의미한 도움을 주지 못했다는 것을 밝혔다. 그러나 동료첨삭 방법에서는 총점과 내용3(내용 전개의 일관성), 구성(단락 사이의 논리성), 문장1(비문법적 문장), 문장2(문장 의미의 명확성)에서 유의미한 향상도를 보였다. 또한, 교수첨삭 방법에서는 총점과 주제2(주제의 적절성), 문장1(비문법적 문장)에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

주제의 적절성은 교수첨삭 방법이 유효한 향상성을 보인다. 자기첨삭 집단은 주제에 대한 첨삭이 전혀 없었으며, 교수첨삭 집단에서는 거의 모든 글에 대해 주제의 적절성에 대한 첨삭이 적극적으로 이루어졌다. 첨삭 내용은 거의 대부분 주제의 범위를 좁히는 것이었다. 이를 통해, 주제의 적절성에 대한 향상성은 초고에 대해 주제의 적절성 여부를 정확하게 첨삭했는가와 얼마나 구체적이며 명확하게 지적했느냐에 따라 달라짐을 알 수 있었다.

내용 전개의 일관성은 동료첨삭 방법이 높은 향상도를 보인다. 자기첨삭 집단은 주제에서 벗어난 소재에 대한 첨삭이 없었고, 교수첨삭과 동료첨삭 집단에서는 내용의 일관성이 떨어지는 글에 대해 대부분 첨삭이 있었다. 그런데 교수첨삭에서는 대부분의 학생들이 그 첨삭 내용을 재고에 반영하지 않은 반면, 동료첨삭에서는 대부분이 반영하였다. 이는 교수첨삭의 첨삭 내용에 대해 동의하지 못했기 때문이다.

---

8) 통계적으로 나타난 이런 결과는 어떤 상황에서든지 첨삭의 효과가 '동료첨삭>교수첨삭>자기첨삭'로 나타나는 것이 아니라는 사실을 말해준다. 이는 글쓰기 교육현장에서 첨삭의 효과가 첨삭 주체(자기, 동료, 교수)에 의해 나타나기도 하지만 과제의 종류나 학생의 태도, 수업 상황 등에 의해 얼마든지 달라질 수 있음을 의미한다. 실험 연구는 이런 다양한 양상의 한 측면을 보는 효과를 지닌다. 이와 유사한 실험 연구들이 다양하게 진행될 때 이에 대한 어떤 유의미한 결과를 얻을 수 있을 것이다.

단락 사이의 논리성은 동료첨삭 방법이 효과적이다. 이는 동료첨삭 집단이 첨삭 과정에서 단락 나누기에 대해 의식하면서 적극적으로 첨삭했기 때문이다.

문장1과 문장2에 대한 첨삭에서는 자기첨삭의 경우 오히려 부적합한 문장이 더 늘어난 반면, 동료첨삭이나 교수첨삭에서는 부적합한 문장이 현격하게 줄어든 것을 확인할 수 있다.

실험 연구의 논의를 정리하면 반드시 교수첨삭이 가장 효과적이라고 할 수 없으며, 특히, 글의 구성 요소 각각에 대한 첨삭 효과는 같은 문화를 공유하는 동료첨삭이 부분적으로 효과적임을 알 수 있다.

끝으로, 이 논문의 결과는 각각의 수정 방법에 대한 구체적인 매뉴얼이나 프로그램을 만들 때 도움을 줄 것으로 기대한다. 국내 대학에서는 첨삭의 방법으로 교수첨삭을 가장 선호하나 내용 전개나 단락 구성, 문장 고치기와 같은 경우 동료첨삭도 좋은 방법임을 보여주고 있다. 통계적으로 나타난 유의미한 결과를 중심으로 동료첨삭과 교수첨삭을 함께 병행할 수도 있을 것이다. 차후 여러 수정 방법과 그 효과에 대한 다양한 논문들이 나와 수정교육 프로그램을 만드는데 기여하기를 기대한다.*

* 본 논문은 2008. 10. 30. 투고되었으며, 2008. 11. 6. 심사가 시작되어 2008. 11. 29. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

박태호(2005), 「6가지 주요 특성 평가법을 활용한 논술 고쳐쓰기 지도」, 『새국어교육』, 71호.

이재승(1998), 「쓰기 과정에서 교정의 의미와 양상」, 『국어교육』 97호.

성은미(2003), 「고쳐쓰기 활동의 사례 분석을 통한 작문 교육 연구」, 『국어교육연구』 35집.

주민재(2008), 「대학 글쓰기 수정 교육에 관한 수업 모형 연구」, 『작문연구』 6집.

정희모(2008), 「글쓰기에서 수정의 절차와 방법에 관한 연구」, 『현대문학의 연구』 34집.

정희모(2006), 『글쓰기 교육과 협력학습』, 삼인.

한순미(1999), 『비고츠키와 교육』, 교육과학사.

Bridwell, L.(1980), Revising Strategies in Twelfth Grade Student's Transactional Writing, *Research in the Teaching of English*, Vol. 14, No. 3.

Sommers, N.(1981), Responding to Student Writing, *College Composition and Communication*, Vol. 32, No, 4.

Faigley, L. and Witte, S.(1981), Analyzing Revision, *College Composition and Communication*, Vol. 32, No.4.

Nancy Sommers(1980), Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers, *College Composition and Communication*, Vol.31, No.4, 378-388.

Kay Butler-Nalin(1984), Revising Patterns in Students' Writing, In Arthur N. Applebee (Ed), *Context for Learning to Write*, Ablex P.C..

Linda Flower; John R. Hayes ; Linda Carey ; Karen Schriver ; James Stratman(1986), Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision, *College Composition and Communication*, Vol.37, No, 1.

Kenneth A. Bruffee(1999), *Collaborative Learning : Higher Education, Inderpendence, and Authority of Knowledge*, The Johns Hopkins University Press.

Richard Gebhardt(1980), Teamwork and Feedback : Broadening the Base of Collaborative Writing, *College English*, Vol. 42, No. 1.

Felicia Mitchell(1992), Balancing Individual Projects and Collaborative Learning in an Advanced Writing Class, *College Composition and Communication*, Vol. 43. No. 3.

Mara Holt(1992), The Value of Written Peer Criticism, *College Composition and Communication*, Vol. 43. No. 3.

<초록>

대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구
-자기첨삭, 동료첨삭, 교수첨삭의 효과를 중심으로-

정희모 · 이재성

이 논문은 대학의 글쓰기 수업에서 흔히 사용하는 수정 방법인 자기 첨삭, 동료 첨삭, 교수 첨삭 방법에 대한 효과를 진단하기 위한 것이다.이 논문에서는 3개 학급을 실험 대상으로 하여 각각의 수정 방법을 시행한 후 초고와 재고 사이의 성적을 평가하여 통계 처리하고 결과를 검토하였다.

초고와 재고 사이의 종합 점수의 향상 정도는 동료첨삭>교수첨삭>자기첨삭으로 나타났다. 분석적 평가 항목에 대해 각 집단별로 통계적으로 유의미한 변화를 분석해 보면 다음과 같다. 먼저 자기첨삭에서는 유의미한 변화가 없었다. 이는 자기첨삭은 수정방법으로 효과가 없음을 뜻한다. 둘째 동료첨삭에서 <내용 전개의 일관성>, <단락의 논리적 배열>, <비문, 번역투, 긴문장>의 경우 초고와 재고 사이에 유의미한 변화가 있었다. 셋째 교수첨삭의 경우 <주제의 적절성>, <비문, 긴문장, 번역투>에서 통계적으로 유의미한 변화가 있었다.

이에 대한 해석은 다음과 같다. 자기첨삭은 주제, 내용, 문장에서 별 차이가 없었다. 자기첨삭은 자기 글에 대한 객관화 과정에 실패한 것으로 나타났다. <주제의 적절성>에 대한 변화는 동료첨삭이 교수첨삭보다 나았다. 학생들이 주제를 바꾸는 것은 교수의 지적보다 동료의 조언이 더 효과적이었다. <내용의 일관성> 역시 동료첨삭이 교수첨삭보다 더 나았다. 교수첨삭에서는 첨삭 내용을 재고에 반영하지 않은 것이 많은 반면, 동료첨삭에서는 첨삭 내용을 대부분 반영했다. 문장 수정에 대해서는 자기첨삭의 경우 오히려 부적합한 문장이 더 늘어난 반면에 동료첨삭과 교수첨삭에서는 부적합한 문장이 현저하게 줄어들었다.

【핵심어】 글쓰기수업, 수정과정, 자기첨삭, 동료첨삭, 교수첨삭, 초고, 재고, 분석적 평가

<Abstract>

Experimental Study on The Methods of Revision in College Writing

Jung, Hee-mo · Lee, Jae-seong

One of the important learning in college writing is a Revision. They are often used to revise the writing by self-correction, peer correction and instructor correction. This paper is written in order to diagnose such effects of learning on Methods of Revision. For this study, the experiment was done in three classes and scores were compared between first drafts and revised drafts.

First, the improvement of the total score shows that they are in order peer correction, instructor correction and self correction. The followings are the results for details. Self correction doesn't have significant difference in themes, contents and sentences. Self correction shows the writer to fail to look at his writing objectively. In adequacy of theme, the peer correction is better than the instructor correction. To change the subject of writing, the advice of peers is more effectively than the advice of instructor. The consistency of content also shows that the advice of peers is better than the advice of instructor. At the instructor's correction, it is not reflected the correction of content more while peers correction is mostly reflected the content of correction. Students believe more the peer correction rather than instructor correction. The case of self correction has more inappropriate sentence in revision of sentence. One the other hand, the peer correction and instructor correction has a lot of adequate sentence

【Key words】 college writing, methods of revision, self-correction, peer correction, instructor correction