

# 교수 첨삭 담화와 교정의 관계 분석

이재기\*

## <차 례>

- I. 서론
- II. 연구 방법 및 절차
- III. 연구 결과 및 논의
- IV. 요약 및 제언

## I. 서론

대학에서의 글쓰기는 중요한 학습의 도구이다. 교양이든, 전공이든 다 루어지는 ‘지식’은 일차적으로 타인의 지식이다. 내 지식이 되기 위해서는 나의 언어로 재구성하는 과정, 나의 언어로 표현하는 과정을 거쳐야 한다. 학습자 스스로 재구성하지 않은 지식은 타자화된 지식이고 소외된 지식이다. 글쓰기를 통해 학문 공동체가 축적한 지식을 공유하고, 더 나아가 학문 공동체의 구성원과 깊이 소통하도록 돕는 것이 대학 작문 교육의 일차적인 목적일 것이다.

대학 작문 교육의 정체성을 학문 공동체 입문의 관점에서 기술하였지만 이는 합의된 견해가 아니다. 교양인이 되기 위한 글쓰기, 사회 참여를 위한 글쓰기를 강조하는 관점도 있다. 대학 작문 교육은 이러한 정체성 논란 외에도 무엇을 가르쳐야 하는가, 어떻게 가르쳐야 하는가, 누가 가르

\* 조선대학교

쳐야 하는가와 같은 만만치 않은 많은 논쟁거리를 안은 채 이루어지고 있다. 위험하고 뜨거운 논쟁을 보류하고, 많은 대학은 교육과정, 교재, 교수법 개선을 위해 노력하고 있다. 계열별 글쓰기 교육이 강조되는 추세이며, 각 계열에서 증시되는 ‘학습 장르’가 개발되어 가르쳐지고 있다.

교수법과 관련하여 관심을 끄는 것은 첨삭 프로그램의 적극적인 도입이다.<sup>1)</sup> 첨삭은 작문 지도에서 오랜 전통을 가진 교수법이다. 무엇이든 ‘최신’만 살아남는 풍토에서 오래된 교수법인 첨삭이 적극적으로 광범위하게 도입되는 배경에 관심이 간다. 첨삭이 전통적인 교수법이기는 하지만, 최근에 주목을 받는 ‘맞춤형’, ‘1 : 1’, ‘학습자 중심’ 교육에 잘 어울리는 교수법이라는 생각이 들기는 한다. 그러나 첨삭은 긍정적인 작문 태도를 강화하는 데 부적합하다는 평가가 우세하며, 전형적인 결과 중심 교수법이라는 점에서 현재 작문 교육에서 강조하는 과정 중심 교육을 거스르는 것이고, ‘실제 독자’와 ‘수사적 맥락’을 중시하는 최근의 작문 이론과 양립하기 어렵다는 견해도 엄존한다.

그러나 첨삭이 본래적으로 그런 한계를 가지고 있다고 말하는 것은 적절치 않다. 첨삭은 처음부터 어떤 관점에는 친화적이고, 어떤 관점에는 배타적이라고 말하는 것도 합리적이지 않다. 모든 교수법이 그러하듯이 첨삭 지도도 교육 방법으로서의 가능성과 한계를 동시에 가지고 있다. 예컨대, 첨삭 지도가 결과 중심이라고 단정하는 것은 무리다. 첨삭 담화가 학생 필자의 작문 진, 중 활동에 많은 관심을 가지고 있고, 이러한 첨삭이 이후 학생 필자의 작문 과정에 깊숙이 영향을 미친다면 첨삭 지도는 과정 중심 작문에 충실히 부합한다. 첨삭이 필자의 작문 태도에 부정적인 영향을 미친다는 지적 또한 항상 옳은 것이 아니다. 첨삭자가 학생 필자의 글을 차갑게 평가하고 강압적인 분위기로 교정 지시를 하는 데 몰두한다면

1) 나은미 등(2009)은 대학 첨삭 프로그램의 현상을 분석하면서, 조사 대상에 카톨릭대, 고려대, 서원대, 숙명여대, 연세대, 영남대, 서울대, 성균관대, 한성대를 포함시키고 있다. 이들 대학은 첨삭 담당 기구가 별도로 운영되고 있다는 점에서 선정하였다고 하는데, 첨삭을 담당하는 독립된 기구가 없지만 첨삭 지도를 실시하고 있는 대학까지 포함하면 훨씬 많은 대학이 첨삭을 중요한 교수법으로 채택하고 있는 셈이다.

이러한 지적은 옳을 수 있다. 그러나 학생 필자가 쓴 글을 읽고 느낀 바를 솔직하게 드러내면서 칭찬하고 격려한다면, 한 명의 진지한 독자가 되어 진짜 궁금한 것을 묻고 성의를 다해 자신의 생각을 덧붙인다면, 첨삭은 작문에 대한 긍정적인 태도를 강화하는 데 매우 효과적일 수 있다.

첨삭은 형식주의 작문 관점에 더 친화적인 것으로 많이 얘기된다. 첨삭 교수가 학생 필자의 글에서 작문의 형식상의 오류를 적발하고 이를 바로잡는 데 초점을 둔다면 형식주의 작문 이론의 관점을 공유하고 있다고 볼 수 있다. 한편, 첨삭 교수가 스스로를 담화 공동체의 전문가로 인식하고, 학생 필자가 담화 공동체에 잘 입문하도록 돕는 데 첨삭 활동을 활용한다면 그(녀)는 사회구성주의자의 모습을 닮아 있다.<sup>2)</sup> 이와 같이 교수 첨삭은 특정 작문이론과의 친소 관계가 미리 정해져 있는 것이 아니다. 그렇다면 현재 우리나라 대학에서 적극적으로 적용되고 있는 교수 첨삭은 어떤 경향을 보이고 있는가? 어떤 작문 이론에 더 가까운 모습인가? 과정 중심에 충실한가? 첨삭 지도를 받은 학생 필자는 글쓰기를 더 좋아하게 되었는가? 우리는 여기에 대한 명확한 상이나 답을 가지고 있지 못하다.

교수 첨삭 담화의 유형과 첨삭 내용은 학생 필자의 교정에 다양한 영향을 미친다. 교정 반영 정도도 다를 것이며 교정 양상도 다를 것이다. 관심을 가져야 할 대목은 교수 첨삭 담화가 학생의 작문 능력 신장에 어떤 기여를 하는가이다. 교수 첨삭은 눈앞의 초고를 수정하여 당장 좋은 글을 만드는 데 목적이 있지 않다. 첨삭이라는 교육적 계기를 통해 교수와 학생이 대화하고 이러한 대화가 학생 필자의 머리와 가슴 속에 하나의 작문 전략으로 내면화될 때 교수법으로서의 첨삭은 의의를 갖는다.<sup>3)</sup> 이 논문에

2) 교수 첨삭의 주체인 교수는 담화 공동체의 사회화된 구성원이다. 교수는 담화 공동체 입문자인 학생 필자에게 담화 공동체에서 동의 또는 수용 가능한 작문 내용과 형식이 무엇인지에 대한 정보를 제공하며, 무엇을 어떻게 수정, 보완할지를 지시하고 제언한다. 이러한 상호 작용을 통해서 학생 필자는 대학이라는 담화 공동체의 한 구성원으로서 성장하게 된다.

3) 정희모 등(2008)은 자기 첨삭, 동료 첨삭, 교수 첨삭을 대상으로 수정 방법의 효과를 비교하여 통계적으로 유의미한 결과를 보이는 부분에 대해 그 원인을 밝히고 있다. 교수 첨삭의 경우, <주제의 적절성>, <비문, 긴 문장, 번역투>에서 통계적으로 유의미한 변화가 있었다고 밝히고 있다. 이 논문은 교수 첨삭이 어느 정도 점수 향상 효과가 있는지

서는 학생 필자의 초고, 교수 첨삭 담화, 완성본의 비교 분석을 통해서 교수 담화가 어떤 교정 양상을 연출하는지 살피고자 한다.<sup>4)</sup> 그리고 어떤 첨삭 담화가 어떻게 작문 행위에 대한 초인지를 강화하고 수정 전략을 내면화하도록 돕는지도 살펴보고자 한다.<sup>5)</sup>

## II. 연구 방법 및 절차

### 1. 연구 대상

이 연구의 목적은 교수 첨삭 담화가 학생 필자의 교정에 어떤 영향을 미치는지를 초고, 첨삭 담화, 완성본의 분석을 통해 규명하는 데 있다. 이를 위해 대학 작문 과목인 『사고와 표현』을 수강하는 광주광역시 소재 A대학교 1학년 학생을 연구 대상으로 선정하였다.<sup>6)</sup> A대학교 1학년 교양

---

를 양적으로 기술하는 데 목적이 있지 않다. 그러나 초고, 첨삭 담화, 완성본을 비교하는 과정에서 교수 첨삭이 갖는 교육적 계기 및 가능성이 질적으로 기술되기를 바란다. 정희모 등이 언급한 ‘유의미한 변화’는 이러한 ‘교육적 계기’에서 파생되었을 것이다.

- 4) 이 논문은 이제기(2010)의 후속 연구의 성격을 지니고 있다. 앞의 연구에서는 교수 첨삭 담화를 유형별로 범주화하고 각 담화 유형의 특징을 기술하는 데 초점을 두었다. 이 논문에서는 논의를 확장하여 교수 첨삭 담화가 학생 필자의 초고 교정에 어떤 영향을 미치는지, 그러한 교정 과정 및 양상이 학생 필자의 작문 능력 신장에 어떤 기여를 하는지에 관심을 두고 있다.
- 5) 대부분의 교수가 학생 글에 대해 반응하는 방법을 체계적으로 교육받지 못한 것이 현실이다. 반응 방법은 대개 교수 개인에게 ‘위임’되어 있으며, 교수는 자신의 개인적인 관점과 경험에 기대어 첨삭 지도를 하고 있다. 이러한 사정은 미국도 비슷한 것 같다. Costello & Blakesley(2001 : 39)에 따르면, 교수들은 피드백의 중요성을 이해하지만, 많은 이들이 어떻게 효과적으로 피드백을 하는지에 대해 확신하지 못한다. 확실한 피드백 방법을 알려고 하기보다, 많은 교수들은 몇 개의 자의적 코멘트를 쓰고, 의무적으로 등급을 매긴다. Zinn(1998)은 그럼으로써 교수들이 “학생들에게 좋은 영향보다는 나쁜 영향을 끼치고 있다”고 주장한다.
- 6) 이 연구는 한 대학만을 대상으로 수행되었지만, 이 연구에서 기술하고 있는 첨삭 담화 유형 및 교정 양상은 한 대학만의 고유한 특성이라고 생각하지 않는다. 교수, 학생, 환

필수 과목인 『사고와 표현』에서는 수강생 모두를 대상으로 학기별로 2회에 걸쳐 첨삭 지도를 하고 있다. 초고에 첨삭 내용이 기술된 첨삭본이 해당 학생에게 전달되고, 해당 학생은 교수 첨삭을 바탕으로 초고를 교정하여 완성본을 제출하도록 되어 있다. 이 연구에서는 『사고와 표현』과목을 수강하는 86명 학생을 선정하여 이들의 첨삭본, 완성본을 분석하였다.<sup>7)</sup> 86개 첨삭본에 포함된 교수 첨삭 담화는 모두 841개였다.

## 2. 교수 첨삭 담화 범주화 및 약호 적용 방법

이 연구에서는 교수 첨삭 담화를 기능 범주와 화제 범주를 연계시켜 약호 체계를 설정하였다. 그리고 이러한 약호 체계를 각 첨삭 담화별로 적용하였다. <표 1>은 범주별 약화 체계를, <표 2>는 범주별 의미를, <표 3>은 범주별 약호 적용의 예이다.

기능 범주는 Lee(1979)와 Straub(1995)가 기존 연구에서 적용한 범주를 참조하여 설정하였다. Lee는 수정 책임성에 근거하여 경고하기, 정서 드러내기, 묘사하기, 제언하기, 질문하기, 상기하기, 부과하기로 범주를 설정하였다. 경고하기, 묘사하기, 상기하기에 해당하는 첨삭 담화는 평가적 성격이 강하므로 이 연구에서는 ‘평가하기’에 포함시켰다. 정서 드러나기는 ‘표현하기’로, 부과하기는 ‘지시하기’ 범주에 포함시켰으며, 제언하기, 질문하기 범주는 그대로 차용하였다. 한편, Straub는 피드백 담화를 통제 정도를 기준으로 교정, 명령, 단서를 단 평가, 조언/제언, 독자 반응, 질문으

---

정의 차이에 따라 다양한 편차가 존재하겠지만, 이 연구 결과는 교수 첨삭 담화의 특징과 교정 사이의 관계를 이해하는 데 기여할 것으로 보인다. 한편, 첨삭에 참여한 두 명의 교수 중 한 명은 문장 충위, 문단 충위, 글 충위를 포함한 모든 충위에 걸쳐서 구체적이고 꼼꼼한 첨삭을 하는 경향을 보였으며, 다른 한 명은 주제, 구성에 초점을 맞추어 포괄적이고 거시적인 첨삭을 하는 경향을 보였다. 이들의 첨삭 경향은 대부분의 교수가 보이는 대표적이고 전형적인 첨삭 경향이라고 볼 수 있다. 따라서 이 연구의 첨삭 담화 분석 내용은 어느 정도 일반화가 가능하다고 생각한다.

- 7) 수합된 첨삭본은 98개였으나, 이 중에서 12명의 학생이 완성본을 제출되지 않아 이를 제외하고, 86개 첨삭본과 완성본을 최종 분석 대상으로 선정하였다.

로 범주화하고 있다. 이 연구에서는 교정, 명령 범주는 ‘지시하기’ 범주에, 독자 반응은 ‘표현하기’ 범주에 포함시켰으며, 조언/제언은 담화의 성격을 고려하여 일부는 ‘지시하기’에, 일부는 ‘제언하기’에 포함시켰다. 화제는 첨삭 담화가 기술 또는 묘사하고 있는 대상을 의미한다. 작문 교육의 일반적인 관례에 따라 내용, 조직, 형식으로 설정하였다.

〈표 1〉 교수 첨삭 담화의 분석 범주와 약호<sup>8)</sup>

기능 범주	화제 범주
평가하기(E)	내용(C)
지시하기(D)	
제언하기(S)	조직(O)
질문하기(Q)	
표현하기(M)	형식(F)

〈표 2〉 교수 첨삭 담화의 의미

기능 범주		화제 범주 <sup>9)</sup>	
범주명	의미	범주명	의미
평가하기 (E)	-평가적 담화 · 적절/부적절 · 옳음/그름 · 맞음/틀림 -장· 단점을 기술하는 담화 -글의 특성을 기술하는 담화	내용 (C)	-내용의 통일성 -주제의 선명성 -내용의 독창성·구체성 -논증의 타당성 -사고력

8) <표 1>의 범주별 영문 약호는 각 범주명의 영문 첫 자에서 따온 것이다. E(Evaluating), D(Directing), S(Suggesting), Q(Questioning), M(Emoting), C(Content), O(Organization), F(Form) 단, 표현하기(Emoting)의 ‘E’는 평가하기와 겹치므로 두 번째 글자에서 ‘M’을 따왔다.

9) 화제 범주 및 화제 범주의 ‘의미’에 해당하는 하위 영역은 원진숙(1995 : 136-137)을 참조하여 정리하였다. 다만, 글의 표현(Expression)에 포함되는 하위 영역은 수용하되, 범주명으로서의 ‘표현’은 그 의미가 상당히 넓어서 이 논문에서는 ‘형식’(Form)으로 표기한다.

기능 범주		화제 범주	
범주명	의미	범주명	의미
지시하기 (D)	-수정 방향, 내용을 지시하는 담화 · 추가 · 삭제 · 대체 -교정(교정 부호 포함) -수정 과제를 부여하는 담화	조직 (O)	-단락 의식 -단락 전개 방식 -글의 조직 인식
제언하기 (S)	-지시하기와 비슷하나 판단, 선택, 수용, 교정 여부를 필자에게 위임하는 담화		
질문하기 (Q)	-학생 글과 관련하여 필자에게 질문하는 담화	형식 (F)	-맞춤법/띄어쓰기 -조사·어휘·문장 진술의 적절성 -문장의 정확성 -문체의 적절성
표현하기 (M)	-학생 글 또는 필자에 대한 개인적 정서를 드러내는 담화 · 동의 · 감동		

이 연구에서는 위와 같은 범주에 따라 담화를 분석하여 교수 첨삭 담화의 빈도를 양적으로 기술하고자 한다. 또한 교수 첨삭 담화 유형과 교정과의 관계를 질적으로 분석하고자 한다.<sup>10)</sup> 이러한 양적, 질적 분석을 통해 교수 첨삭이 갖는 작문 교육상의 가능성과 한계가 무엇인지를 살펴보고자 한다.

10) 첨삭 담화와 교정과의 관계에 대한 논의가 타당성을 얻기 위해서는 학생 면담, 참여자 점검 등과 같은 연구 방법을 적용할 필요가 있다. 이 논문은 이러한 타당화 과정을 거치지 않았다는 한계를 지니고 있다. 그러나 초고, 첨삭 담화, 완성본의 비교를 통해서, 첨삭 담화의 유형과 교정 양상에 대한 양적 데이터를 통해서, 연구자의 분석 및 논의가 어느 정도의 타당성과 적절성을 가지고 있는지 드러날 것으로 보인다.

〈표 3〉 교수 침식 담화의 약호 적용 예

약 호	항 목
<b>평가하기(E)</b>	
EC	글 내용에 대한 평가 - 주제가 선명하지 않다. - 서론 내용 반복
EO	글 조직에 대한 평가 - 단락 간 연결이 부자연스럽다. - 단락 구분이 없음
EF	글 형식에 대한 평가 - 부적절한 어휘 - 주술 호응 안 됨
<b>지시하기(D)</b>	
DC	글 내용에 대한 교정 지시 - 대중문화의 부작용 사례 제시 - 불편한 이유를 밝혀주어야
DO	글 조직에 대한 교정 지시 - 해결책은 본문에서 제시할 것 - 단락을 두 개로 분리
DF	글 형식에 대한 교정 지시 - 성숙된 (→한) - 대다수 이다. (→대다수이다.)
<b>제언하기(S)</b>	
SC	글 내용에 대한 제언 - 일반 관객의 취향과 맞지 않을 수 있음 - 통계 수치를 제시하면 어떨지...
SO	글 조직에 대한 제언 - 대안은 본문에 제시하는 것이 좋을 듯 - 도입부에서 에피소드를 제시하는 방안을 고려해 보세요.
SF	글 형식에 대한 제언 - 제목을 바꾸면 어떨지... - 제목은 글 전체의 내용을 암시해 주는 역할을 합니다. '미혼모'라는 단어의 활용 방안 고려.



약 호	항 목
<b>질문하기(Q)</b>	
QC	글 내용에 대한 질문 - 대기업 간부나 취업하려는 취업 대상자의 인식은? - 어떤? 학생 입장은?
QO	글 조직에 대한 질문 - 주제는 지방 공연 예술 문화의 활성화인데, 서두에서는 그냥 공연 문화의 정착? - 예체능 과목이 등한시 되고 있다는 근거는?
QF	글 형식에 대한 질문 - 팬찮은 의견인 것 같다 (자화자찬?) - 구경과 이용의 기준?
<b>표현하기(M)</b>	
MC	글 내용에 대한 표현 - 대안의 10가지 방법 마음에 들어요. - 흥미로운 사례
MO	글 조직에 대한 표현 - 반례를 통한 논증에 동의
MF	글 형식에 대한 표현 - 멋진 표현!

### III. 연구 결과 및 논의

86개의 첨삭본, 841개의 첨삭 담화를 대상으로 담화 유형별 빈도와 교정 양상을 분석한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 교수 첨삭 담화의 유형별 교정 양상

( ) : %

첨삭 담화 유형		빈도	교정 양상			
			그대로 반영	수정 반영	반영 안 함	기타 <sup>1)</sup>
평가하기	EC	122 (14.41)	59	3	50	10
	EO	73 (8.68)	41	1	23	8

첨삭 담화 유형		빈도	교정 양상			
			그대로 반영	수정 반영	반영 안 함	기타
평가하기	EF	11 (1.31)	5	0	4	2
소계		206 (24.50)	105	4	77	20
지시하기	DC	25 (2.97)	18	0	7	0
	DO	28 (3.33)	21	2	5	0
	DF	523 (62.19)	441	13	69	0
소계		576 (68.49)	480	15	81	0
제언하기	SC	25 (2.97)	11	1	13	0
	SO	9 (1.07)	6	2	1	0
	SF	2 (0.24)	2	0	0	0
소계		36 (4.28)	19	3	14	0
질문하기	QC	12 (1.43)	4	0	8	0
	QO	2 (0.24)	2	0	0	0
	QF	4 (0.48)	1	1	2	0
소계		18 (2.14)	7	1	10	0
표현하기	MC	3 (0.36)	0	0	0	3
	MO	1 (0.12)	0	0	0	1
	MF	1 (0.12)	0	0	0	1
소계		5 (0.60)	0	0	0	5
총계		841 (100)	611	23	182	25

11) 기타에 포함되는 담화는, ‘반영 안 함’에 해당하는 첨삭 담화 중에서 ‘긍정적 담화’이다. 즉, ‘교정에 반영되지 않은 긍정적 담화’이다. 긍정적 담화는 교정의 대상이 아니기 때문에 ‘기타’ 항목을 따로 설정하였다. 담화의 성격상 대체로 평가하기와 표현하기 담화에 나타난다.

전체 첨삭 담화 841개 중에서 지시하기 담화가 576개로 가장 많았으며, 표현하기 담화가 5개로 가장 적었다. 빈도수를 기준으로 할 때, 지시하기(68.49%)>평가하기(24.50%)>제언하기(4.28%)>질문하기(2.14%)>표현하기(0.60%) 순으로 높게 나타났다. 이러한 교수 첨삭 담화의 분포는 현재 대학에서 이루어지고 있는 교수 첨삭의 성격을 잘 보여준다. 즉, 교수 첨삭은 학생 필자가 작성한 초고의 장점과 단점, 적절함과 부적절함 등에 대하여 ‘평가’하거나 초고의 수정 방향과 수정 내용을 ‘지시’하는 성격이 강하다고 볼 수 있다.

지시하기, 평가하기 담화는 교수가 학생 필자를 수동적인 청자로 인식하고 있다는 점에서, 대화의 방향이 일방적이라는 점에서 ‘독백적 담화’라고 볼 수 있다. 반면에 제언하기, 질문하기, 표현하기는 학생 필자를 동등한 대화 주체로 승인하고 있다는 점에서 ‘대화적 담화’라고 할 수 있다. 첨삭 담화에서 지시하기, 평가하기와 같은 독백적인 담화가 많은 것은 교수가 학생과의 관계에서 자신을 권위 있는 전문가로서 인식하고 있음을 보여준다.<sup>12)</sup>

교수가 첨삭 과정에서 수행하는 역할에 따라 학생 필자는 스스로의 역할을 규정한다. 교수가 평균적 독자, 또는 실제 독자의 역할을 할 때, 학생은 스스로를 ‘담화 공동체의 한 필자’로서 인식한다. 학생은 스스로를 담화 공동체의 사회화된 일원으로서 당당하게 규정하는 것이다. 교수가 코치 또는 경험 많은 필자의 역할을 수행할 때, 학생은 쓰기 기능을 학습하는 ‘훈련 중의 필자(writer-in-training)’으로 정체성을 구성한다(Stern, L. &

- 
- 12) 박진숙(2009, 103-112)은 대학에서 교수는 그 동안 본인이 축적한 경험과 지식에 근거하여 첨삭을 하는데, 그 ‘경험과 지식’은 첨삭에 대한 한국 사회의 공통 감각에 근거하고 있다고 말한다. 그리고 첨삭지도라는 공통 감각에서 중요한 전제는 다음과 같다고 밝히고 있다. 세 가지 전제에는 첨삭자의 높은 권위가 상정되어 있다. 좋은 글을 위해 ‘다듬는’ 사람도, 의도가 잘 드러나도록 지도하는 사람도, 미숙한 필자를 계몽하는 주체도 모두 첨삭자이다. 평가하고, 지시하고, 수선하는 주체로서의 첨삭자에 대한 우리 사회의 공통된 인식과 이미지는 지금도 여전히 강력하다는 것을 알 수 있다. 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.

Solomon, A, 2006, 23).

독백적 성격을 지닌 교수 담화는 학생 필자를 수동적인 주체로 호명한다. 이러한 담화 관계에 익숙해진 학생 필자는 복잡하고, 변화하는 수사적 맥락을 고려하면서 스스로 수사적 문제 해결을 모색하는 힘과 태도를 잃을 가능성이 높다. 수정 내용은 객관적으로 존재하며, 그 답은 권위 있는 필자인 교수가 가지고 있다는 인식이 강화될 때, 학생 필자가 할 수 있는 일은 교수의 수정 내용을 단순히 반영하는 것이다. 이러한 작문 수업에서 학생 필자의 작문 능력 신장을 기대하기는 힘들 것이다. 사회구성주의나 대화주의 작문이론에서 강조하는 의미 있는 타자로서의 독자란 학생 필자의 발화에 협력적이고 지원적으로 반응하고 대화하는 사람이다.<sup>13)</sup>

기능 범주와 화제 범주를 결합한 침삭 담화 유형별 빈도수를 살펴보면, DF 유형이 가장 높게 나타났으며, MO와 MF 유형이 가장 낮게 나타났다. 출현 빈도를 중심으로 보다 구체적으로 살펴보면, DF(62.19%)>EC(14.41%)>EO(8.68%)>DO(3.33%)>DC·SC(2.97%) 순으로 높게 나타났다.

13) Peitzman(1985 : 4-9)은 교수 각자가 자신의 반응 스타일을 발전시켜 나가는 데 활용 할 수 있는 비교적 명료한 반응 틀을 제시한다. 그가 제시하는 순서를 그대로 밟아 교수 침삭을 할 필요는 없지만, 학생 필자와의 관계에서 침삭에 임하는 교수가 태도나 관점이 어떠해야 하는지에 대한 뜻 깊은 시사점을 준다.

- ① 코멘트를 하기 전에 글 전체를 읽어라. 이로써 모순적인 제안을 하는 코멘트를 피할 수 있게 된다.
- ② 필자의 이름을 불러라.
- ③ 먼저 글의 주요한 장점을 진술하고, 다음으로 주요한 약점을 지적하지만, 이 진술을 “그러나”로 연결시키지 말라. 칭찬은 조건적이어서는 안 되며, 오류의 수정 여부에 달린 것이어서는 안 된다. 그 결과 코멘트가 똑똑 끊어질 수도 있다. 그래도 괜찮다.
- ④ 질문하기와 제안하기는 텍스트에 특정한 것이어야 한다. 특히 효과적인 문단과 문장을 언급하라. 이 목록은 간결해야 하며 도입 문장과 논리적으로 맞아야 한다.
- ⑤ 지지적이고 긍정적인 톤을 채용하라.
- ⑥ 적절할 때마다, 코멘트를 잠정적으로 표현하라. “아마도~”로 시작하는 코멘트를 하라. 우리는 “문제”를 해결하는 데 한 가지 이상의 방법이 있음을 학생들이 알고록 돕고자 한다.
- ⑦ 적절하다면 지지적이어도 되지만, 교사/독자는 문제 해결자도 아니고 문자 발견자도 아님을 명심하라.
- ⑧ 언제나 격려와 지지적 발언으로 끝을 맺어라.

작문의 형식(맞춤법, 띄어쓰기, 어휘, 문장, 문체 등)상의 오류를 지적하고 이에 대한 수정 방법을 구체적으로 지시한 담화가 가장 많다는 사실을 알 수 있다. 작문의 내용과 조직의 적절성 여부를 평가하는 담화와 작문의 내용과 조직의 수정 방향을 지시한 담화도 비교적 높은 비중을 차지하고 있다.

첨삭 담화 유형별 교정 반영 정도를 살펴보면, 지시하기 담화가 83.33%로 가장 높게 나타났으며, 제언하기(52.78%), 평가하기(50.97%), 질문하기(33.88%), 표현하기(0.00%) 순으로 높게 나타났다. 지시하기 담화는 수정 방향과 수정 내용을 구체적으로 지시하고 있어서 교정 반영 정도가 가장 높다. 제언하기 담화는 수정 방향을 포괄적으로 제시하면서 반영 여부를 필자에게 상당 부분 위임하고 있어서 반영과 미반영의 비율이 비슷하게 나타난 것으로 보인다. 평가하기의 경우 반영 비율이 높지 않은데 이는 평가하기 담화 중 많은 담화가 “내용이 구체적이지 못하다”, “글이 짜임새가 없다”와 같이 진술의 추상성과 포괄성의 정도가 높다는 데 이유가 있는 것으로 보인다.

첨삭 화제 유형별 교정 반영 정도를 살펴보면, 내용(29.20%), 조직(61.94%), 형식(68.65%)으로 글의 형식에 대한 교정 반영 비율이 가장 높고 내용에 대한 교정 반영 비율이 가장 낮다. 낱말 교체, 맞춤법과 같은 글의 형식에 대한 첨삭 담화는 대체로 교정 내용이 구체적이고 명백하여 학생들이 적극적으로 반영한 것으로 보인다.

다음에서는 대표적인 첨삭 담화 유형을 중심으로 첨삭 담화와 교정의 관계에 대하여 살펴보고자 한다. 교수 첨삭 담화, 초고, 완성본을 비교하면서 첨삭 담화가 교정에 갖는 의미를 살펴보고자 한다. 이 과정에서 작문 교수법으로서의 교수 첨삭의 의의와 가능성, 그리고 한계가 자연스럽게 드러날 것으로 기대한다.

## 1. 평가하기 담화와 교정 양상

평가하기 담화는 내용, 조직, 형식 등의 적절성에 대하여 논평하거나

글의 특성에 대하여 기술하는 담화이다. 평가하기 첨삭 담화의 빈도는 EC(14.41%)>EO(8.68%)>EF(1.31%) 순으로 높게 나타났다. 교수는 주로 글의 조직이나 형식보다는 글의 내용에 초점을 맞추어 초고의 적절성 여부를 평가하고 있음을 알 수 있다. 형식에 대한 평가하기 담화의 빈도가 가장 낮게 나온 것이 예외적일 수 있는데, 이는 지시하기 담화와 관련성 속에서 살펴보면 이해가 된다. 내용이나 조직의 부적절함에 대하여 지적할 수 있으나, 교정 방향을 지시하기는 힘들기 때문에 내용이나 조직에 대한 평가 담화는 지시하기 담화로 대체되기 어렵다. 그러나 맞춤법, 띄어쓰기, 단어 선택, 주술 호응 등과 같은 글의 형식은 옳고 그름, 맞고 틀림이 분명하여 평가적 진술을 하기보다는 바로 교정(추가, 대체, 삭제 등)을 지시하는 것이 효과적이며 쉽기도 하다. 이와 같이 글의 형식에 대한 평가하기 담화는 대부분 글의 형식에 대한 지시하기 담화로 대체되었다고 보는 것이 타당하다.

평가하기 담화의 교정 반영 비율은 50.97%로 첨삭 교수가 일반적으로 기대하는 수준에 크게 미치지 못한다. 화제 유형별 교정 반영 비율을 살펴보면, EO(56.16%)>EC(48.36%)>EF(45.45%) 순으로 글의 조직에 대한 교정 비율이 가장 높고, 글의 형식에 대한 교정 비율이 가장 낮게 나타났다.

평가하기 담화는 대체로 구체적인 수정 방향이나 내용을 포함하고 있지 않다. 평가하기 담화는 일반적으로 ‘화제+평가’의 형식으로 포괄적이고 추상적으로 진술된다. 즉, 무엇이 장점이고 단점인지에 대한 정보만을 제공하고 있기 때문에<sup>14)</sup> 초고의 단점과 부적절함을 어떻게 개선할지에 대한 판단과 결정은 학생 필자에게 주어지 있다. 평가하기 첨삭 담화에 대한 학생 필자의 교정 내용이 많지 않은 이유가 여기에 있다. 다음은 내용, 조직에 대한 평가하기 담화의 전형적인 사례이며 이들 첨삭 담화의 대부

14) 평가하기 담화는 다른 담화 유형에 비하여 상당히 상투적이고 전형화 되어 있다. 이는 다양한 기관에서 작성되어 공유되고 있는 ‘첨삭 지도 요소’ 또는 ‘첨삭 기준’에 근거하여 평가하기 담화를 기술하고 있기 때문이다. 이러한 ‘기준’이나 ‘요소’에 의해 평어를 진술하게 되면 초고의 구체적이고 생생한 맥락은 사라지고 유사한 평가 담화가 동일 학생의 다른 글에서, 다른 학생의 글에서도 지속적으로 등장한다. 이러한 평가하기 담화는 학생 필자를 교정하기로 이끌지 못한다.

분은 학생 필자의 교정 과정에서 반영되지 않은 것으로 나타났다.

- 주제의 구체성이 미흡합니다.
- 문단 구성이 미흡합니다.
- 내용의 짜임새가 부족
- 논리 비약
- 해결책이 제시되지 않음

평가하기 담화의 구체성 정도는 첨삭 담화가 초고를 얼마나 연루시키고 있는가에 달려 있다. 구체성이 높은 평가하기 담화는 화제를 ‘주제, 문단, 표현’ 등으로 추상화하지 않는다. 초고의 해당 부분을 적시한다. 또한 미흡하다, 부족하다 등과 같은 평어를 사용하지 않는다. 생략되었다, 중복이다, 어울리지 않는다 등과 같은 구체적인 평어를 사용한다.<sup>15)</sup> 다음 첨삭 담화가 이러한 구체적 평가 담화에 해당하며, 이들 첨삭 담화는 학생 필자의 교정 과정에서 적극적으로 수용되었다.<sup>16)</sup>

15) 이제승(2002 : 323-341)은 과정 중심 쓰기 교육과 관련지어 상위인지의 중요성을 강조하면서 상위인지 전략으로 자기 평가 전략, 자기 기록 전략, 자기 질문 전략, 자기 교수 전략, 자기 강화 전략을 제시하고 있다. 첨삭 교수의 평가하기 담화가 중요한 것은 이러한 담화가 학생 필자에게 상위인지 전략으로 내면화된다는 점이다. 상위인지 전략으로서의 내면화 정도는 첨삭 담화의 구체성 정도에 비례할 것이다.

16) 평가하기 담화에는 부정적인 담화뿐만 아니라 ‘긍정적인 담화’도 포함되어 있다. 물론 긍정적인 첨삭 담화는 교정과 관련이 없다. 긍정적인 평가 담화는 학생 작품의 장점이 무엇인지 알려줌으로써 그러한 장점을 계속 살려나갈 수 있도록 돕고(전이 효과), 더불어 작품에 대한 긍정적인 태도를 강화시킨다는 점에서 교육상 효과가 높은 담화라고 할 수 있다. 그러나 모든 긍정적인 평가 담화가 이러한 전이 효과와 태도 강화 효과가 있는 것은 아니다. 다음 담화에서 짐작할 수 있듯이 칭찬의 추상 정도가 높을수록 효과는 감소하고 구체 정도가 높을수록 효과는 증가한다.

<작문 능력으로서의 전이가 낮은 담화>

- 주제가 선명합니다.
- 내용이 체계적
- 구성이 잘 되어 있습니다.

<작문 능력으로서의 전이가 높은 담화>

- 적절한 비유와 예시로 설득력이 있음

- 기사가 많음. 기사 느낌
- 학교에 에스컬레이터를 설치한 후의 문제점이 아님.
- 서론의 두 번째 문장과 중복
- 주어가 없음
- ( ) 부분은 문단 내의 내용과 어울리지 않음

학생이 교수의 첨삭 내용에 동의하지 않기 때문에 교정하지 않은 경우도 생각해 볼 수 있다. 초고와 완성본을 비교해 보면 무조건 첨삭 담화를 수용하거나, 반대로 무조건 거부하는 사례는 찾기 어렵다. 첨삭 담화를 진지하게 검토하고 해석하여 반영 여부를 결정하는 모습을 발견할 수 있다. 평가하기 담화의 교정 반영 비율이 낮은 이유는 앞에서 살핀 바와 같이 평어의 추상성과 상투성에도 원인이 있지만, 다음 사례에서 알 수 있듯이 학생 필자가 교수 첨삭에 대해 동의하지 않은 데에도 이유가 있다.

학생 초고 : (...전략...) 하지만 이러한 즐거운 문화생활을 부담스럽게 하는 것은 바로 영화 관람료이다.

교수 첨삭 : 첫 번째 문장의 삶의 풍족함과 상충됨.

학생 필자는 글의 첫 문장에서 “현대의 대중들은 삶이 풍족함과 함께 많은 문화 활동을 즐기고 있다.”라고 표현하였다. 교수는 영화 관람료를 부담스럽게 여기는 것은 이 첫 문장과 상충된다는 점을 지적한 것이다. 학생은 아마도 ‘삶이 풍족해짐에 따라 영화 보기와 같은 문화생활을 하게 되었지만, 적정 수준의 영화 관람료를 넘어선 경우에는 어쩔 수 없이 부담을 느끼는 사람이 많아질 것이고, 자신도 그러한 부담을 느끼는 사람 중의 하나이므로 두 진술이 충돌하지 않는다.’고 생각한 것으로 보인다. 따라서 교수 첨삭에 따라 교정할 필요를 느끼지 못한 것이다.

첨삭 담화를 읽는 시간은 필자의 의도와 달리 글이 독자에 의해 다르게 읽혀지는 양상을 확인하는 과정이기도 하다. 첨삭과 수정의 과정은 필



자와 독자의 어긋남의 확인과 이 어긋남을 줄이려는 노력의 순환 과정이다. 이러한 순환 과정은 필자로 하여금 작문에 대한 초인지를 강화하며, 이러한 초인지의 다양함과 깊이는 능숙한 필자가 갖고 있는 중요한 자질 중의 하나이다.

평가하기에 속하는 담화 중에는 학생이 작성한 글의 주요 특징을 서술하는 담화를 발견할 수 있다. Lees(1979 : 370-374)가 분류한 범주에 따르면 ‘텍스트 묘사하기’에 해당한다. 텍스트 묘사하기는 학생 필자가 글을 쓰는 과정에서 의도한, 또는 의도하지 않은 특징을 독자 관점에서 기술함으로써, 학생으로 하여금 자신의 글의 특징을 다시 한번 환기시키는 기능을 한다. 이러한 담화는 교정과 큰 관련이 없지만 자신의 글을 객관적으로 바라보는 기회를 제공하며, 자신의 글이 독자에 의해 어떻게 이해되고 있는지를 확인할 수 있게 한다.

예컨대, ‘남녀 불평등의 문제’를 주제로 쓴 글을 읽고, 교수는 단락 끝에 각 단락의 중심 내용을 ‘가정 내의 문제’, ‘직장 내의 문제’, ‘사회 문제’와 같이 요약 기술하는 첨삭 담화를 제시하고 있다. 교수가 작성한 단락별 첨삭 담화가 학생 필자가 본래 의도한 조직 방식이었다면, 학생 필자는 교수가 자신의 글을 정확하고 깊이 이해했음을 확인하고 자신의 글에 대해 자부심과 소유권을 갖게 될 것이다. 만일 의도하지 않았다면, 자신이 무의식적으로 쓴 글이, 남녀 불평등에 대한 문제 의식을 공간(공동체)을 기준으로 확장(가정→사회→국가)하였음을 확인하게 될 것이다. 이러한 확인 과정은 글에 대한 자부심을 갖게 할 것이고, 더 나아가 글을 쓰기 전에 글을 어떤 기준에 따라 논리적으로 확대할 것인지에 대한 일종의 ‘도식화’ 작업이 필요하다는 사실을 환기시키는 효과가 있다.

## 2. 지시하기 담화와 교정 양상

지시하기 담화는 초고의 내용, 조직, 형식 등에 대하여 삭제, 추가, 대체 등을 요구하는 첨삭 담화이다. 지시하기 담화의 빈도를 화제를 중심으

로 살펴보면, DF(62.19%)>DO(3.33%)>DC(2.97%) 순으로 높게 나타났다. 내용이나 조직에 대한 교정 지시는 적은 데 비하여 글의 형식에 대한 교정 지시가 매우 많은 비중을 차지하고 있음을 알 수 있다.<sup>17)</sup> 이러한 담화 빈도는 ‘첨삭은 전문성을 갖춘 유능한 권위자가 초보자의 글을 형식에 초점을 맞추어 수선하는 과정’이라는 일반인의 상식에 부합한다. 이러한 첨삭 과정은 학생 필자로 하여금 좋은 글의 모범적인 사례가 존재하고, 그러한 글의 중요한 특징은 문법적인 오류가 없는 글이라는 형식주의적 작문관을 강화할 가능성이 높다.<sup>18)</sup>

지시하기 첨삭 담화의 교정 반영 비율은 83.3%로 다른 담화 유형과 비교할 때 가장 높다. 화제 유형별 교정 반영 비율을 살펴보면, DF(84.32%)>DO(75.00%)>DC(72.00%)로 글의 형식에 대한 반영 비율이 가장 높다. 맞춤법, 띄어쓰기, 조사 및 어휘, 문장 수준에서의 교정 지시는 매우

17) 지시하기 담화의 대부분은 어문 규정에 따라 맞춤법과 띄어쓰기 등을 교정하기, 조사·어휘·구절·문장 진술을 적절하게 수정하기에 몰려 있다. 대부분의 교수는 초고에 문제가 나타날 때마다 모든 개별적인 사안에 대해 교정 부호를 표시하거나 수정을 한다. 지시하기 담화의 비율이 다른 담화 유형에 비하여 많은 것은 이와 관련되어 있다.

18) 첨삭자의 권위와 힘은 형식주의 작문 이론에서 가장 안전하게 보장을 받는다. 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 있다. 교정, 명령이 교수의 통제가 가장 강한 담화인데, 이 둘은 모두 지시하기 담화에 포함된다.

- (1) 교정: 기법적 오류를 지적하는 코멘트 또는 표시. 최소한의 표시, 교정 부호, 편집 등이 이 범주에 속함.
- (2) 명령: 독자에게 정확히 무엇을 하거나 쓸지를 말해 주는 코멘트. 예: “뉴멕시코 프로그램에 대해 더 상세히 설명하십시오.”
- (3) 단서를 단 평가: 교사의 권위를 누그러뜨리고 덜 통제함을 내비치기 위해 수식 어구를 사용하는 코멘트. 예: “너무 일반적인 것 같고, 비현실적인 것처럼 보이는구나.”
- (4) 조언/제언: 편집적 변화를 제안하는 코멘트. 예: “이 지점에서, 요점을 개관하고, 그 개관에 맞게 글을 재구성하는 것이 좋겠다.”
- (5) 독자 반응: 필자의 목적에 대한 이해나 텍스트에 대한 정서적 연루를 보이는 코멘트 또는 필자와의 동일시를 형성하려고 시도하는 코멘트. 예: “너는 여기서 예보닉스에 대해 매우 강력한 반대를 천명하고 있구나.”, “이 이슈에 대해 너는 매우 확고한 견해를 지니고 있구나.”
- (6) 질문하기: “실제적”(수사학적이라기보다는) 질문을 던지는 코멘트. 예: “이것을 참된 진술이라 확신하니?” “이에 대한 반론에 어떻게 대응할래?”

명료하고, 교정의 수고도 덜하므로 학생 필자들이 적극적으로 수용한 것으로 보인다.

초고에 대한 교정을 직접 지시했음에도 불구하고 완성본에 반영되지 않은 경우가 있다. 지시 이유를 납득하지 못했거나, 납득하고 이해하였더라도 교정에 상당한 노력이 필요하여 수용하지 않았을 수 있다. 관심을 가져야 할 대목은 전자이다. 교수의 교정 지시를 납득하지 못했다고 한다면, 학생의 글에서 비슷한 문제가 지속적으로 노출될 것이기 때문이다. 지시하기 담화가 지시의 근거를 제시하지 않은 채, 교수의 주장만을 일방적으로 수용하도록 요구하는 독백적 담화가 되서는 안 되는 이유가 여기에 있다. 지시 담화는 학생 필자를 하나의 주체로 승인하고 지시를 수용해야 하는 이유나 근거를 성의껏 제시하는 ‘설득 장르’의 성격을 지닐 필요가 있다. 다음 두 가지 사례는 교정에 반영되지 않은 사례에 해당한다.

학생 초고 : 이러한 주장과 근거를 실천하고자 하는 것에서는 또 세 가지로 설명해 볼 수 있다. (...후략...)

교수 첨삭 : 다룰 내용의 범위를 명확히 할 것.

학생 필자는 기숙사에 조리 시설을 갖추어 줄 것을 요구하는 글을 쓰고 있다. 예상되는 대학 측의 반론은 화재 위험, 청결 문제, 재정 부담일 것이나 이에 대한 해결 방안이 없는 것이 아니라는 논리를 전개하고자 한다. 위 문장은 해당 단락의 첫 문장이다. 교수는 단락 전체 내용의 이해를 돕기 위하여 이후 글에서 다룰 내용의 범위를 명확하게 진술할 것을 요구하고 있다. 그러나 학생의 완성본을 보면 이러한 첨삭 담화에 대한 반영의 흔적이 보이지 않는다. 학생 필자가 지시 내용의 필요성을 충분히 인식하지 못했기 때문일 것이다. 학생의 이러한 인식 부족은 교정의 필요성을 충분히 납득시킬 수 있도록 지시 담화를 구성하지 못한 교수에게도 책임이 있다.

학생 초고 : 간접 흡연은 부류연이 85%, 주류연이 15%를 차지하며 부류

연은 독성 화학 물질의 농도가 주류연보다 높고 담배 연기 입자가 더 작아서 폐의 더 깊은 부분에 영향을 미칠 수 있다.

교수 첨삭 : (...전략...) 더 깊은 부분에 영향을 미칠 수 있다(고 한다.)

간단한 자구 첨가를 지시하고 있음에도 불구하고 학생은 해당 표현을 교정하지 않았다. 이 반을 맡은 교수는 대부분의 초고에 대하여 직접 인용과 간접 인용을 분명하게 구분하고, 직접 인용한 경우에는 위와 같이 표현하도록 첨삭 지도하고 있다. 많은 학생이 이러한 지시를 수용하여 반영하고 있는데, 이 학생을 포함한 몇몇 학생은 초고를 그대로 유지하고 있다. 교수의 지시 의도를 충분히 이해하지 못했기 때문이다.

학생은 교수 지시를 그대로 수용하는 수동적인 주체가 아니다. 즉 첨삭에서 교수와 학생은 지시하고 지시받는 관계가 아니다. 학생은 교수가 지시한 내용이 납득될 때에만 수용하는 능동적인 주체이다. 그렇다면, 교수는 스스로의 역할을 지시하는 사람이 아닌 설득하여 납득시키는 주체로 설정할 필요가 있다. 교수의 충실한 설명을 듣고 충분히 납득하여 수용한 수정 전략 또는 작문 전략은 유사한 수사적 상황에서 적절하게 활용될 가능성이 높다.

지시하기 담화뿐만 아니라 교수 첨삭 담화에서 가장 높은 비율을 차지하고 있고, 반영 비율도 가장 높은 담화가 초고의 형식에 대한 수정 지시 담화(DB)이다. 이러한 지시 담화를 통해 학생 필자는 맞춤법, 띄어쓰기 등에 대한 정확한 용법을 배우고, 적절한 어휘 및 문장 표현 방식을 익히는 것이 사실이다. 초고와 비교해서 완성본의 완성도를 높이는 데에도 큰 기여를 한다. 그러나 교수법의 한 유형으로서 첨삭법을 생각한다면,<sup>19)</sup> 교육적 효과에 대해서 깊이 생각해 볼 필요가 있다. 우선, 글의 형식에 대한 지나친 지적과 교정은 학생 필자로 하여금 글쓰기에 대한 부정적인 인식을 갖게 한다는 지적이 많으며, ‘지시-교정’의 반복적 훈련이 학습상의 전

19) 첨삭을 교육 활동으로 보는 것과 교정 활동으로 보는 것은 차이가 있다. 전자에서는 첨삭자가 교수자(instructor)로서 역할을 하지만, 후자에서는 편집자(editor)로서 역할을 하게 된다. 편집자는 좋은 글을 만드는 데 첨삭의 목적이 있지만, 교수자는 좋은 필자를 만드는 데 첨삭의 목적이 있다. 현재 교수 첨삭을 보면, 둘 사이의 경계가 모호하다.

이 효과를 낳는지 여부도 논란거리이다. 실제로 학생 글을 보면 동일한 오류가 지속적으로 반복되어 나타나는 경우가 많기 때문이다.

교수 첨삭을 연구한 많은 연구는 개별적인 코멘트보다는 문제를 유형화, 범주화하여 코멘트할 것을 권장한다(Hyland, 2003; Konold et al., 2004; Straub, 2002). 글의 형식에 대한 지시하기 담화는 특히 유형화, 범주화 방식을 지향할 할 필요가 있다. 즉, 어휘 사용, 띄어쓰기, 맞춤법 등에서 동일한 실수가 빈번하게 나타날 경우, 이러한 오류 패턴을 명명하고 이에 대해서 코멘트를 하는 것이 효과적이라는 것이다. 이 때의 코멘트는 지시적 성격을 갖는 것이 아니라 학생 필자의 장단점을 표현하는 평가하기 담화의 성격을, 평가하기 담화 중에서도 ‘정보 제공하기’나 ‘묘사하기’의 성격을 갖는 것이 바람직하다.

### 3. 제언하기 담화와 교정 양상

제언하기 담화는 글의 교정 방향이나 내용을 제언하는 담화로 지시하기 담화와 유사하나 더 유연한 성격을 지니고 있어서 교정 여부에 대한 최종 판단과 반응을 학생 필자에 맡긴다. 지시하기 담화의 비율을 화제별로 살펴보면, SC(2.97%)>SO(1.07)>SF(0.24) 순으로 높게 나타났다. 글의 조직, 형식에 대한 제언은 적은 데 비하여 글의 내용에 대한 제언은 상대적으로 높다는 사실을 알 수 있다. 글의 형식에 대한 제언이 가장 적은 이유는, 글의 형식에 대한 지시하기 담화가 많은 것과 관계가 있다. 글의 형식적 측면에 대한 고민은 길지 못하여 바로 지시하기 담화로 이어진다. 다른 담화 유형에 비하여 글의 내용이나 조직에 대한 교수의 제언은 상대적으로 적은 편이다. 많은 교수가 학생 필자를 글의 적절성을 두고 경쟁하거나 협상하는 주체로 상정하지 않고 있다고 추측할 수 있다.

제언하기 담화의 교정 반영 비율은 52.77%로, 지시하기 담화보다는 낮으나, 평가하기, 질문하기 담화보다는 높은 편이다. 화제 유형별 교정 반영 비율을 살펴보면, SF(100%)>SO(66.66%)>SC(44.00%) 순으로 높게 나타

났다. 글의 형식에 대한 제언은 모두 수용되었으며,<sup>20)</sup> 글의 조직에 제언도 대체로 수용된 것으로 보인다. 다만, 글의 내용에 대한 제언은 반영 비율이 낮은 편이다.

글의 조직에 대한 제언은 글 전체의 통일성을 위한 제언도 있지만, 더 많은 비중을 차지하는 것은 단락 내의 통일성, 완결성을 위한 제언이다. 즉, ‘주장-근거’, ‘문제 제기-해결 방안’, ‘주장-예증’ 등과 같이 한 단락 안에서 내용의 통일성을 강화하는 데 필요한 제언이 많은 비중을 차지하고 있다.

학생 초고 : 시민들이 쓰레기를 버릴 때도 스스로 분리 수거해서 버려주었으면 좋겠다.

교수 첨삭 : 시민 의식과 거리가 먼 내용. 재고 요망

해당 문단에서 학생 필자는, 쓰레기 문제를 해결하기 위해 시민 의식의 변환이 필요하다고 주장하고 있다. 교수는 ‘의식 변화’의 문제와 ‘실천’의 문제를 분리해서 논의해야 한다는 의견을 보이고 있다. 학생 필자의 초고를 보면, 이어지는 단락에서 시민 실천 사항을 제시하고 있다. 학생 필자는 이러한 제안을 수용하여 관련 내용을 삭제함으로써 단락의 완결성을 높이고 있다. 문단 구분, 대안의 위치에 대한 다음과 같은 제언도 모두 수용된 것으로 나타났다.

- 문단을 좀 더 명확히 구분하면 좋겠네요.
- 대안은 결론이 아니라 본문에서 제시하는 것이 어떨까요.

20) 글의 형식에 대한 제언은 다음 2개였는데, 학생 필자의 완성본에 모두 반영되었다. 지시하기, 제언하기, 평가하기 담화와 상관없이 담화의 화제가 글의 형식인 경우에는 필자에 의해 적극적으로 수용되고 있음을 알 수 있다.

- 제목을 바꾸면 어떨지.
- 제목은 글 전체의 내용을 암시해 주는 역할을 합니다. ‘미혼모’라는 단어를 활용하는 방안 고려.

다른 담화와 같이 제언하기 담화도 첨삭 교수의 제언 의도나 맥락이 구체적으로 기술되었으나, 그렇지 않느냐에 따라 교정 반영의 비율과 교정의 충실도에 차이가 나는 것으로 나타났다.

학생 초고 : (...전략...) 서울에서는 대학로에서 소극장 문화가 자리를 잡아 다양한 뮤지컬과 음악 공연들을 관객들에게 선보이고 있지만 지방에서는 그렇지 않다는 점이 몹시 안타깝게 여겨져서 (...후략...)

교수 첨삭 : (그렇지 않다) 지방의 공연 문화가 활성화되어 있지 않다는 점을 구체적인 사례를 들어 기술하는 것이 어떨지...

학생의 초고를 보면, 서울의 공연 문화가 활성화되어 있다는 사례는 구체적으로 제시되고 있는데 반해, 지방 공연 문화는 구체적인 사례가 없이 단지 “그렇지 않다”로만 기술되어 있다. 교수는 보다 구체적인 사례를 들 것을 제안하였고, 학생 필자는 “그렇지 않다” 대신에 다음 내용을 추가함으로써 도입부의 주제를 선명하게 드러내고 있다.

하지만 지방에서는 공연 예술 문화의 활성화도가 낮아서 많은 사람이 즐긴다기 보다는 정말 공연이 좋아서 관심을 가지고 있어서 수소문을 해가면서 찾지 않으면 공연장이 어디에 있는지도, 언제 무엇을 하는지도 모르는 사람들이 다수이다.

제언하기는 지시하기와 달리 첨삭 내용에 대한 재해석과 판단을 학생 필자에게 위임하고 있기 때문에 학생 필자의 인지적 부담을 가중시키는 것이 사실이다. 그리고 교정 반영에 대한 요구의 강도도 약하기 때문에 완성본 작성 과정에서 학생 필자에 의해 쉽게 거부될 개연성이 높다. 그런데 예상과 달리 교정 반영 비율이 52.77%로 상당히 높게 나타났다. 제언하기 담화에 대한 교정 양상은 매우 다양하지만, 전체적인 반영 양상을 보면, 제언의 내용이 매우 구체적이고 설득력이 강할수록 반영 비율이 높다는 사실을 확인할 수 있다.

#### 4. 질문하기 담화와 교정 양상

질문하기는 교수가 학생 초고와 관련하여 질문하는 담화로 1)구체화나 명료화를 요구하는 질문, 2)다른 관점과 생각을 가진 독자가 있음을 드러내는 질문, 3)실제 궁금함과 호기심을 드러내는 질문 등이 포함된다. 질문하기 첨삭 담화의 빈도는  $QC(1.43\%) > QF(0.48\%) > QQ(0.24\%)$  순으로 높게 나타났다. 내용이나 형식에 대한 질문은 거의 없었고, 대체로 글의 내용에 대한 질문이 상대적으로 많은 것으로 나타났다.

교수 첨삭에 대한 교정 반영 비율은 38.89%로 낮은 편이다. 내용, 조직, 표현에 대한 반영 비율이 전체적으로 낮게 나타났다. 질문하기 첨삭 담화가 교정에 반영되지 않은 이유는 학생 필자가 교수 질문의 의도를 충분히 이해하지 못한 데에 원인이 있을 수 있다. 다음 사례가 이러한 추측을 가능하게 한다.

학생 초고 : (...전략...) 이것은 기업체들이 납득할만한 뚜렷한 이유도 없이 선입견과 편견, 관행에 따라 지방대학 출신의 채용을 기피하고 있는 것을 보여주는 것이다. 이것은 여러 가지 의미에서 심각한 문제이다.

교수 첨삭 : 이것은 여러 가지(어떤?, 학생 입장은?) 의미에서 심각한 문제이다.

교수는 지방 대학 차별이 어떤 의미에서 심각한 문제인지를 묻고 있다. 그러나 학생의 완성본에서는 이러한 질문에 대한 응답이 없이 초고를 그대로 유지하고 있다. 학생은 지방 대학 차별의 문제는 새삼 언급할 필요가 없다고 생각한 것으로 보인다. 학생은 공공연한 사실을 왜 새삼 언급해야 하는지, 그 필요성을 느끼지 못했을 것이다. 그러나 “학생 입장은?”이란 교수 첨삭 담화를 보면, 학생 필자가 질문의 의도를 충분히 이해하지 못한 것으로 보인다. 전후 맥락을 되살려 교수 첨삭 담화를 재구성하면, “지방 대학 차별이, 피해 당사자인 지방 대학 학생에게 어떻게 인식



되고 있는지, 어떤 영향을 미치고 있는지를 내부자적 시각에서 구체적으로 드러내는 것이 어떨까? 이것이 문제의 심각성을 부각시키는 데 효과적이고 설득력이 있지 않을까?” 정도가 될 것이다. 질문의 의도와 맥락을 충분히 살려서 질문을 했다면, 초고 교정의 필요성이 강화되었을 것이다. 다음은 ‘맥락 생성적 질문하기’의 좋은 예라고 볼 수 있다.

학생 초고 : (...전략...) 다양한 생각들과 지식의 교류가 되는 공연 예술 문화의 정착이 시급하다고 본다.

교수 첨삭 : 주제는 지방 공연 예술 문화의 활성화인데, 서론에서는 그냥 공연 문화의 정착?

학생 글의 주제는 “지방 공연 예술 문화의 활성화가 필요하다.”인데, 서론의 내용은 지방 예술에 초점을 두지 않고, 일반적인 공연 예술 문화의 풍요롭지 못함을 기술하고 있다. 이에 대해 교수는 주제에 맞게 지방 공연 예술 문화에 초점을 맞추어 서론을 재구성하는 것이 적절하지 않느냐는 질문을 하고 있는 것이다. 질문의 의도와 맥락이 비교적 충실히 전달된 담화라고 할 수 있다. 학생의 실제 완성본을 보면, 이러한 질문 의도를 충실히 반영하고 있다. 자신의 실제 경험을 바탕으로 지방에 사는 사람의 공연 문화 소외 현상을 구체적인 사례를 들어 기술하고 있다.

질문하기 첨삭 담화의 성격에 따라 학생 필자의 반응, 교정 양상은 달라질 것으로 보인다. 그리고 이러한 반응과 교정 양상은 학생 필자의 작문 능력과 깊은 관련성이 있다. 질문하는 교수가 질문에 대한 답을 알고 있거나 모르고 있다고 생각되는 경우, 학생 필자가 질문에 대한 답을 알고 있는 경우와 모르고 있는 경우를 조합한 질문 방식과 교정 양상을 정리하면 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 침삭 교수와 학생의 질문 방식과 교정 양상<sup>21)</sup>

		질문자(침삭 교수)	
		질문자가 알 것으로 생각됨	질문자가 모를 것으로 생각됨
응답자 (학생 필자)	응답자가 알고 있음	① 필요성, 타당성을 판단하여 수용하거나 거부함	② 자신감을 가지고 완성본에 반영함
	응답자가 모르고 있음	③ 거부하거나 소극적으로 해결 방안을 모색함	④ 해결 방안을 적극적으로 능동적으로 모색함.

유형①에도 많은 세부 장르가 존재할 것이다. 먼저, 교수 질문이 학생이 실수로 간과한 부분을 환기시키는 경우, 학생은 자신이 알고 있는 사실을 바탕으로 초고를 조정할 것이다. 이와 달리 교수가 하나의 독자 입장에서 질문하는 경우 두 가지 교정 양상을 낳는다. 먼저 학생이 교수와 예상 독자를 동일하게 상정하는 경우, 초고를 유지할 것이다. 왜냐하면 독자가 미리 알고 있는 내용이므로 굳이 초고를 교정할 필요를 느끼지 않는다. 그러나 교수가 본인이 아닌 다른 독자의 관점을 선택하여 질문을 하고 있다면, 그 질문에 대한 답을 완성본에 반영하려고 노력할 것이다.

유형②는 교수가 정말 몰라서 묻는 것이고, 그 질문에 대한 답을 이미 가지고 있기 때문에 학생 필자는 상당한 자신감과 자존감을 가지고 초고를 다듬을 것이다. 침삭 지도를 통해서 학생 필자의 작문에 대한 긍정적인 태도를 강화하고자 한다면 이러한 유형의 질문하기 담화가 매우 효과

21) <표 5>는 Yong(2003)이 교실의 담론 구조를 분석하면서 사용한 다음 틀을 침삭 상황을 고려하여 변형한 것임.

		질문자(교사)	
		이미 답을 알고 있음	아직 답을 모르고 있음
응답자 (학생)	응답자가 알 것으로 기대함	① 학생이 과시험	② 질문자가 알고 싶어 하는 것을 질문자에게 말해 줌
	응답자가 알 것으로 기대하지 않음	③ 소크라테스 식으로 문답하거나 추측 또는 추론을 해보도록 함	④ 공동 탐구를 시작함

적이다.

유형③은 ‘평가를 위한 질문’의 전형적인 사례이다. 교수는 이미 알고 있는 상황에서 학생이 정확한 답을 알고 있는지, 모르고 있는지를 확인하는 질문이기 때문이다. 학생은 교수가 알고 있으면서 왜 묻는지 의아해하거나 다소간의 불편함을 느끼며 질문을 무시하거나 소극적으로 문제 해결 방안을 모색할 것이다.<sup>22)</sup>

유형④는 학생 필자가 현재 질문에 대한 해결 방안을 가지고 있지 않기 때문에 부담감이 생기지만, 교수도 모르고 있다고 생각되기 때문에 이 질문은 상당히 도전적인 과제로 여겨지게 된다. 학생 필자는 질문이 환기시키고 있는 초고의 수사적 문제를 해결하기 위해 다양한 노력을 기울일 것이며 이 과정에서 학생 필자의 작문 능력이 신장될 것으로 기대할 수 있다. 질문하기 첨삭 담화를 보면, 유형①과 유형③이 많고, 유형 ②와 유형④는 적었다.<sup>23)</sup>

#### IV. 요약 및 제언

이 논문에서는 교수 첨삭 담화와 교정의 관계를 분석하였다. 『사고와 표현』을 수강하는 광주광역시 소재 A대학교 학생의 86개 첨삭본과 완성본을 연구 대상으로 삼았으며 86개 첨삭본에 포함된 첨삭 담화는 841개였다.

- 
- 22) 교수가 질문에 답을 가지고 있으므로, 그러거나 부적절하다고 평가하거나(평가하기 담화), 어떻게 교정할 것인지에 대한 구체적인 교정 방향과 내용을 알려주지(지시하기 담화) 않는 것에 대한 불편함을 가지게 마련이며, 평가하는 교수와 평가받는 학생 필자라는 권력 관계를 인식하고 내면화하는 효과를 낼 수 있는 담화 유형이다.
- 23) ‘표현하기’ 담화는 그 수가 5개로 매우 적고, 담화의 특성 상 교정에 전혀 반영되지 않았으므로 따로 논의하지 않는다. 표현하기 담화는 학생 필자의 작문을 격려하고, 성취감을 느끼도록 하는 데 매우 유용한 담화이다. 작문 능력 신장을 위해서, 특히 작문에 대한 긍정적인 태도를 강화하기 위해서는 표현하기 담화를 더 많이 사용할 필요가 있다.

전체 첨삭 담화 841개 중에서 지시하기 담화가 576개로 가장 많았으며 표현하기 담화가 5개로 가장 적었다. 빈도수를 기준으로 할 때, 지시하기(68.49%)>평가하기(24.50%)>제언하기(4.28%)>질문하기(2.14%)>표현하기(0.60%) 순으로 높게 나타났다. 이러한 교수 첨삭 담화의 분포는 현재 대학에서 이루어지고 있는 교수 첨삭의 성격을 잘 보여준다. 즉, 교수 첨삭은 학생 필자가 작성한 초고를 일정한 준거에 따라 ‘평가’하거나 초고의 수정 방향과 수정 내용을 ‘지시’하는 성격이 강하다.

기능 범주와 화제 범주를 결합한 첨삭 담화 유형별 빈도수를 살펴보면, DF(62.19%)>EC(14.41%)>EO(8.68%)>DO(3.33%)>DC·SC(2.97%) 순으로 높게 나타났다. 작문의 형식(맞춤법, 띄어쓰기, 어휘, 문장, 문체 등)상의 오류를 지적하고 이에 대한 수정 방법을 구체적으로 지시한 담화가 가장 많았음을 알 수 있다. 작문의 내용과 조직의 적절성 여부를 평가하는 담화와 작문의 내용과 조직의 수정 방향을 지시한 담화도 비교적 높은 비중을 차지하고 있다.

첨삭 담화 유형별 교정 반영 정도를 살펴보면, 지시하기 담화가 83.33%로 가장 높게 나타났으며, 제언하기(52.78%), 평가하기(50.97%), 질문하기(33.88%), 표현하기(0.00%) 순으로 높게 나타났다. 지시하기 담화는 수정 방향과 수정 내용을 구체적으로 지시하고 있어서 교정 반영 정도가 가장 높았을 것이다. 제언하기 담화는 수정 방향을 포괄적으로 제시하되, 반영 여부를 필자에게 상당부분 위임하고 있어서 반영과 미반영의 비율이 비슷하게 나타난 것으로 보인다. 평가하기의 경우 첨삭 교수의 기대와는 달리 반영 비율이 높지 않은데 이는 평가하기 담화에 속하는 많은 담화가 추상성과 포괄성의 정도가 높은 데 원인이 있다.

첨삭 화제 유형별 교정 반영 정도를 살펴보면, 형식(68.65%)>조직(61.94%)>내용(29.20%) 순으로 높게 나타났다. 형식에 대한 교정 반영 비율이 가장 높았으며, 내용에 대한 교정 반영 비율이 가장 낮게 나타났다. 낱말 교체, 맞춤법과 같은 형식에 대한 첨삭 담화는 대체로 교정 내용이 구체적이고, 명백하여 학생들이 그대로 반영한 것으로 보인다.

이 연구에서는 위와 같은 계량적인 분석 외에도 초고, 완성본, 첨삭

담화를 비교하여 첨삭 담화와 교정의 관계를 규명하고자 하였다. 세부 담화 유형별 교정 반영 정도를 산출하였으며, 학생 필자로 하여금 전이가 높은 작문 전략을 내면화하도록 돕는 담화의 특성이 무엇인지 분석하였다. 다음에서는 이러한 연구 결과를 바탕으로 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 협력적이고 대화적인 담화를 구성하는 것이 좋다. 평가하기, 지시하기와 같은 독백적 첨삭 담화가 많고, 제언하기, 질문하기, 표현하기와 같은 대화적 담화가 상대적으로 적은 것은, 교수 첨삭이 아직까지도 형식주의의 자장 안에 놓여 있기 때문이다. 글의 형식에 대해 교정을 지시하는 담화(DF)가 62.19%로 가장 많이 나타났다는 사실이 이를 뒷받침한다. 학생 필자를 교정 지시를 기다리는 수동적인 훈련생으로 만들 것인지, 교수의 담화에 적극적으로 동의하거나 문제제기하는 담화 공동체의 사회화된 구성원으로 만들지는 첨삭 교수가 어떤 담화 유형을 사용하느냐에 달려 있다. 협력적이고 지원적으로 반응하며, 첨삭 교수와 학생이 함께 해결할 필요가 있는 목적하고 도전적인 질문을 던지고, 학생 글을 읽으면서 느낀 정서를 솔직하게 드러낼 필요가 있다. 이런 교수와의 상호 작용 속에서 학생 필자는 내적으로 설득력 있는 담화를 구성할 줄 아는 전문 필자로 성장하게 된다.

둘째, 수사적 맥락을 복원하고 생성하는 담화를 구성할 필요가 있다. 특히, 평가하기, 질문하기 담화에서 더욱 그러하다. 평가하기 담화는 대체로 ‘화제+평어’로 구성되는데, “주제가 불분명하다”, “단락 구성이 미흡하다” 등과 같이 진술이 대체로 추상적이고 상투적이다. 부적절함과 미흡함의 근거가 되는 수사적 맥락이 드러나지 않기 때문에 학생 필자는 교정 장면에서 혼란을 겪는다. 첨삭 교수의 기대와 달리 평가하기 담화의 교정 반영 비율이 낮은 이유가 여기에 있다. 구체적인 맥락이 소거된 일반적이고 상투적인 평어는 학생 필자의 작문 능력 신장에도 도움을 주지 못한다. 질문하기 담화 역시 첨삭 교수의 질문 의도나 질문 맥락이 생생하게 진술된 담화에는 학생 필자가 성실하게 반응하지만, 그렇지 않은 경우에는 간단하게 무시되는 경우가 많았다.

셋째, 지시하기 담화는 설득 장르의 성격을 지녀야 한다. 초고와 완성본을 비교해 보면, 초고에 대한 교정을 직접 지시하고 있음에도 불구하고 완성본에 반영되지 않은 사례가 있다. 교정 지시를 충분히 납득하지 못했기 때문이다. 학생 필자의 교정 양상을 살펴보면, 교수 지시를 그대로 수용하지 않는다. 학생은 교수가 지시한 내용에 동의하거나 납득이 될 때에만 교정에 반영한다. 주목할 부분은 교수의 교정 지시가 매우 타당함에도 불구하고 이유나 근거를 배제한 채, 지시만 하고 있어서 학생 필자로부터 거부되는 경우가 많다는 점이다. 이렇게 되면, 교수가 지적한 문제는 그 학생의 이후 글에서 지속적으로 나타나게 마련이다. 첨삭이 학생 작문력 신장에 아무런 영향을 미치지 못하고 있는 것이다. 첨삭 교수는 자신의 역할을 지시하는 사람이 아닌 설득하는 사람으로 설정할 필요가 있다. 교수가 충분한 근거를 가지고 성의껏 설득하고, 학생 필자는 이해와 공감을 바탕으로 수정을 할 때, 그 수정 전략은 전이력이 높아서 유사한 수사적 상황에서 유용하게 활용될 것이다.

넷째, 평가하기 담화보다는 제언의 성격을 지니도록 진술을 할 필요가 있다. 평가하기에 속하는 담화 중의 일부는 학생 필자나 제 3자에 의해서 충분히 논박될 수 있는 여지를 안고 있는 경우가 있다. 쟁점이나 논란거리가 될 수 있는 경우에는 학생 필자로 하여금 ‘다른 목소리’가 있을 수 있음을 시사하고, 판단은 학생 필자에게 위임하는 ‘제언하기’ 담화로 전환할 필요가 있다. 또는 논란이 되는 초고의 표현이 어떤 맥락에서 비롯되었는지 재검토를 촉구하는 ‘질문하기’ 담화도 적절한 것으로 보인다.<sup>24)</sup>

다섯째, 글의 표현과 관련된 담화 공동체의 기대치는 범주화하여 제시하는 것이 효과적이다. 지시하기 담화 중에서는 맞춤법, 띄어쓰기와 관련된 명백한 오류를 시정하도록 지시하는 담화가 많았지만 이보다 많은 비

24) 담화 유형의 결정은 문장 선택의 문제를 넘어서 교수의 작문관, 학생 필자관과도 깊은 관련이 있다. 즉, 주로 사용하는 담화 유형을 보면, 교수가 학생 필자를 어떻게 인식하고 규정하고 있는지를 짐작할 수 있다. 평가하기 담화의 빈도가 높다는 것은 교수가 학생 필자를 대등한 관계가 아닌 전문가와 초심자의 관계망 속에서 바라보고 있음을 보여준다.

중을 차지한 것이 조사·어휘·문장 표현의 교정이다. 이러한 교정은 ‘표이함’, ‘자연스러움’, ‘간결함’, ‘문어적 표현’, ‘장르에 맞은 문체’ 등을 기준으로 학생 초고를 보다 좋게 개선하기 위한 코멘트이다. 표현 방식에 대한 교수의 반응은 학생 필자와 교수가 속한 담화 공동체의 기대치를 반영하고 있는 셈인데,<sup>25)</sup> 학생 필자의 표현 하나하나에 반응하는 것은 실효성이 떨어진다. 학생 필자에게 필요한 것은 표현 방식에서 담화 공동체의 기대치가 무엇인지, 어떤 표현을 낮게 평가하고 높게 평가하는지에 대한 정보를 몇 가지 범주로 유형화하여 제공하는 것이다.

여섯째, 질의 응답, 상담, 토론 등과 같은 이차적 소통 활동을 할 필요가 있다. 첨삭의 대화 구조는 ‘초고 작성→첨삭→초고 수정(완성본)’에서 끝나서는 안 된다. 이차적 소통 활동이 필요하다. 완성본 작성은 대화의 끝이 아니라 또 다른 대화의 시작이어야 한다. 1)첨삭 내용이 추상적이고 포괄적인 경우, 2)학생 필자가 첨삭 담화를 이해하지 못하는 경우, 3)학생 필자가 첨삭 담화에 동의하지 않는 경우, 4)학생 필자가 더 나은 해결 방안이 있다고 생각하는 경우 등 첨삭 교수와 학생 필자가 다시 만나 대화해야 하는 이유나 상황은 많다. 초고, 첨삭 내용, 완성본을 화제로 교수와 학생이 나누는 진지한 대화는 작문 과정에 대한 공감대를 확충하고, 서로의 입장 차이를 확인하고 좁히는 계기가 된다. 이러한 대화의 장에서 학생 필자는 자신이 담화 공동체의 사회화된 구성원으로 성장하고 있음을 확인하게 될 것이다.\*

25) ‘표현’과 관련된 교수의 첨삭 내용은 대체로 명백한 표현 오류보다는 이와 같이 표현의 보완에 초점을 맞추므로써 품격 있는 표현 방식을 지향하고 있다. 담화 공동체 입문 예정자에게 이러한 지도는 적절하고 의미가 있다. 그러나 담화 공동체의 기대와 요구를 충족시키기 위해 어떤 노력을 기울여야 하는지, 현재 학생 글에서 발견되는 문제는 무엇인지에 대한 구체적인 정보를 제공하지 않고 있다는 점이 아쉽다.

\* 본 논문은 2011. 2. 28. 투고되었으며, 2011. 3. 15. 심사가 시작되어 2011. 3. 31. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 나은미 외(2009), “대학 글쓰기에서의 첨삭 프로그램 현황과 개선 방안”, 『한성어문학』 제28집, 한성어문학회, 187-216.
- 박영민(2004) “작문 교육에서 예상독자의 인식과 처리”, 『청람어문교육』 29집, 청람어문교육학회, 135-160.
- 박진숙(2009), “첨삭지도라는 공통 감각과 대학 글쓰기 교육의 개선방향”, 『반교어문연구』 26, 반교어문학회, 103-127.
- 원진숙(1995), 『논술교육론』, 박이정.
- 이재기(2010), “교수 첨삭 담화의 유형과 양상 분석”, 『한민족어문학』 제57집, 한민족어문학회.
- 이재승(2002), 『글쓰기 교육의 원리와 방법』, 교육과학사.
- 이은자(2008), “논술 첨삭 피드백의 문제점-첨삭의 내용을 중심으로”, 『새국어교육』 80, 한국국어교육학회.
- 임철성(2006), “통합 논술 첨삭 지도 방법 고찰”, 『새국어교육』 74, 한국국어교육학회.
- 정희보·이재성(2008), “대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구-자기첨삭, 동료첨삭, 교수첨삭의 효과를 중심으로”, 『국어교육학연구』 33, 국어교육학회.
- 로버트 영, 이정화·이지현 역(2003), 『하버마스의 비판이론과 담론 교실』, 우리교육.
- Costello, R. J., & Blakesley, D.(2001), *Integrating written, oral, visual, and electronic communication across the curriculum*. Carbonale, IL : Southern Illinois University, Carbondale.
- Faigley(1985), Nonacademic writing :The social perspective. In L. Odell & D. Goswami(Eds.), *Writing in nonacademic settings*(pp. 231-248), New York : Guilford.
- Hyland, F. (2003), Focusing on form : Student engagement with teacher feedback. *System*, 31, 217-230
- Konold, H. E., Miller, S. P., & Konold, K. B. (2004), Using teacher feedback to enhance student learning. *Teaching Exceptional Children*, 36(6), 64-69.
- Lee, I. (2003), L2 writing teachers’ perspectives practices, and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, 8(3), 216-237.
- Lees, E. O.(1979), *Evaluating Student Writing*, College Composition and Communication.
- Peitzman, F. (1985). *From Theory to Practice : Responding to Student Writing*, National Writing Project Newsletter 7. pp. 4-9.



- 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, 91-119.
- Straub, R. E. (2002), Reading and responding to student writing : A heuristic for reflective practice. *Composition Studies*, 30(1), 15-60.
- Zinn, A.(1998), Ideas in practice : Assessing writing in the developmental classroom, *Journal of Developmental Education*, 22, 28-34.

## &lt;초록&gt;

## 교수 첨삭 담화와 교정의 관계 분석

이재기

이 논문의 목적은 교수 첨삭 담화와 교정의 관계를 분석하는 데 있다. 이 논문에서는 86개의 초고와 완성본, 841개의 첨삭 담화를 분석하여 첨삭 담화가 교정에 미치는 영향을 양적, 질적으로 분석하였다.

기능 범주와 화제 범주를 결합한 첨삭 담화 유형별 빈도 수를 살펴보면, DF(62.19%)>EC(14.41%)>EO(8.68%)>DO(3.33%)>DC·SC(2.97%) 순으로 높게 나타났다. 작문의 형식(맞춤법, 띄어쓰기, 어휘, 문장, 문체 등)상의 오류를 지적하고 이에 대한 수정 방법을 구체적으로 지시한 담화가 가장 많았다. 작문의 내용과 조직의 적절성 여부를 평가하는 담화와 작문의 내용과 조직의 수정 방향을 지시한 담화도 비교적 높은 비중을 차지하였다.

첨삭 담화의 기능 유형별 교정 반영 정도를 살펴보면, 지시하기 담화가 83.33%로 가장 높게 나타났으며, 제언하기(52.78%), 평가하기(50.97%), 질문하기(33.88%), 표현하기(0.00%) 순으로 높게 나타났다. 한편, 첨삭 담화의 화제 유형별 교정 반영 정도를 살펴보면, 형식(68.65%)>조직(61.94%)>내용(29.20%) 순으로 높게 나타났다. 형식에 대한 교정 반영 비율이 가장 높았으며, 내용에 대한 교정 반영 비율이 가장 낮게 나타났다.

연구 결과를 바탕으로 이 논문에서 제안한 내용은 다음과 같다. 1)첨삭 담화는 협력적이고 대화적이어야 한다. 2)평가나 질문 맥락이 잘 드러나도록 첨삭 담화를 구성해야 한다. 3)지시하기 담화는 설득 장르의 성격을 지녀야 한다. 4)질의 응답, 상담, 토론 등과 같은 이차적 대화 과정이 있어야 한다.

【핵심어】 교수 첨삭, 교정, 대학 작문, 반응, 수정 전략, 작문 평가, 첨삭 담화, 초고

<Abstract>

## An Analysis of The Relation Between Instructor Commentary Discourse and Revision

Lee, Jae-ki

This study aims to analyze the relation between instructor commentary discourse and revision. For this, 86 drafts and the finished papers, 841 commentary discourses were analyzed.

The analysis of the instructor commentary discourse types by their function and topic categories reveals the frequency of DF(62.19%)>EC(14.41%)>EO(8.68%)>DO(3.33%)>DC·SC(2.97%), The most discourse type was to indicate the errors of the form of the composition and to instruct how to revise them.

The analysis of the extent of the reflection to revision of the commentary discourse by their function reveals the frequency of directing(88.33%), suggesting(52.78%), evaluating(50.97%), questioning(33.88%), and emoting(0.00.%), The analysis of the extent of the reflection to revision of the commentary discourses by their topic reveals the frequency of form(68.65%), organization(61.94%) and content(29.20%).

Based on the research finding, this study suggests four proposal. They are as follows : 1) Commentary discourse should be cooperative and dialogic. 2) Commentary discourse should be made to expose the context of the evaluation and questioning. 3) Directing discourse should possess the characteristic of the persuasion genre. 4) Subsequent dialogic processes such as question-answer, counsel and discussion are needed.

【Key words】 instructor commentary, revision, college writing, response,  
strategy of revision, writing evaluation, commentary  
discourse, draft