

대학생의 보고서에 대한 동료 반응과 그 수용 양상*

서수현**

<차 례>

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 자료 수집 및 분석 방법
- IV. 결과 분석 및 해석
- V. 결론

I. 서론

이 연구의 목적은 대학생 필자들이 동료의 보고서에 어떤 반응을 보이고, 또한 자신의 보고서에 대해 동료들이 보이는 반응을 어떻게 수용하고 있는지 그 양상을 탐색하는 데에 있다. 대학생 필자들은 자신의 학문적 성취에 도달하기 위하여 그리고 자신의 학문적 탐구를 여러 사람들과 공유하기 위하여, 수업 시간에 강의를 듣기도 하고 동료들과 토의를 하기도 하며 그 결과를 글로 쓰기도 한다. 대학생이 한 사람의 필자로 성장하는 데에 기여하는 요인에는 대학 교육의 맥락, 수업 상황, 교수자, 학생 자신, 그리고 동료 등이 있다(Neff, 1998). 이러한 개별적 요인의 역할에 대한 연구들은 축적되어 왔으나, 정작 대학생 필자가 학문적 공동체에 진입

* 이 논문은 2011년 광주교육대학교 학술연구비 지원에 의한 것임.

** 광주교대

하여 어떤 의사소통의 과정을 거쳐 성장하는지 그 과정에 대한 연구는 미흡한 실정이다. 이 연구에서는 이 중에서도 특히 ‘학생의 동료’, 즉 ‘협력적 저자’로서 ‘동료 학생이 보이는 반응’과 ‘반응을 수용하는 양상’에 주목한다. 이 연구에서 관심을 두는 대학생 필자는 이상적이고 모범적인 틀 속에 고립되어 있는 필자가 아니다. 대학생 필자는 자신이 속한 담화 공동체에서 소통될 수 있는 의견이나 사상 등을 주체적으로 표현하기 위해 노력을 기울이는 성장의 과정에 있는 필자이다. 대학에서 자주 접할 수 있는 협력 학습의 모습을 떠올려 본다면, 학생 필자를 고립된 필자가 아닌 집단의 구성원과 대화하며 실제적인 반응을 주고받는 집단 내의 필자로 상정하는 것이 보다 적절하다(Anson, 1989 : 118).

다른 사람의 글에 반응을 한다는 것은 글에 대해 무언가를 말하는 것을 뜻한다. 이는 글을 쓰는 과정에서 서로 협의를 하며 의견을 주고받는 방식일 수도 있고, 초고를 쓰고 난 후에 글쓰기에 대해 전반적인 조언을 하는 방식일 수도 있다. 이때의 반응은 자신의 쓰기 능력, 좋은 글에 대한 지식, 쓰기에 대한 태도 등이 복합적으로 작용하여 드러나게 된다. 동료의 글에 대해 반응한 내용과 방식, 그리고 동료의 반응을 받아들이는 양상을 통해, 우리는 실제 대학생 필자들이 글쓰기에서 무엇을 중요하게 생각하고 있는지, 어떤 글을 좋은 글로 생각하고 있는지를 분석할 수 있다. 또한, 학생들이 동료의 어떤 반응을 특히 의미 있게 받아들이고 있는지에 대해서도 알 수 있다. 이와 같은 연구 목적에 답하기 위해 이 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 대학생 필자들은 동료의 보고서에 대해 어떠한 반응을 보이는가?
2. 대학생 필자들은 자신의 보고서에 대한 동료의 반응을 어떻게 받아들이는가?

II. 이론적 배경

반응(response)은 어떤 자극에 대하여 현상이 나타나는 것으로, 구두 반응, 쓰기 반응, 표정이나 어조, 태도 등 글을 읽고 보일 수 있는 모든 현상을 의미한다. 반응은 주로 초고를 대상으로 하며, 그 목적이 글을 향상시키는 데에 있다. 이러한 점에서, 반응은 쓰기 수행의 성취나 진보를 판단하거나 작성한 글에 대한 판단을 내리는 평가와 구별되며, 글에 무엇인가 잘못 되었을 때에 지적하고 고쳐주는 교정과도 구별된다(김정자, 2010 : 101~102). 이 연구에서 ‘반응’은 ‘초고를 읽고 글에 표시한 문자 언어와 기호 및 표시 등’으로 정의하고자 한다.¹⁾

동료 반응²⁾은 능동적인 학습에 대한 철학(Piaget, 1971)과 성인 교육학(Cross, 1981)에 기반하며(DiPardo & Freedman, 1988에서 재인용), 현대 작문 이론을 반영하고 있다. 글쓰기의 회귀적 과정과 지식의 사회적 구성을 강조한다는 점에서 특히 그러하다(Bereiter & Scardamaila, 1987). 학생들이 글을 쓰는 과정에서 경험하는 동료 반응은 전문가들이 논문을 쓸 때에 경험하는 탐구의 형태와 유사하기 때문에, 이는 학생에게 전문적, 학문적, 협력적 삶을 준비토록 하기 위해 구안된 것이다(Berg, 1999 ; Marcoulides & Simkin, 1995 ; Sullivan, Brown, & Nielson, 1998). 이러한 동료 반응의 본질적 특성들로 볼 때에, 이는 집단 내에 있는 필자, 그리고 협력 학습 상황³⁾에 있는 필자가 수

-
- 1) 물론 문자 반응 이외에도 구두 반응이나 비언어적 반응이 있겠으나, 현재 우리 교실의 환경을 생각해 볼 때에 보다 일반적으로 이루어지고 있는 방식인 문자 언어와 기호 및 표시 등으로 제한하였다. 이러한 제한으로 인해, 이 연구에서는 동료 반응의 과정 속에서 이루어지는 상호 작용의 양상을 충분히 담아내지 못하였다.
 - 2) 대부분의 선행 연구에서는 동료 평가, 동료 피드백, 동료 반응 등의 용어를 뚜렷한 구분 없이 사용하고 있다. 이에 이 연구에서 검토한 선행 연구 또한 동료 평가, 동료 피드백, 동료 반응 모두를 포함한 것임을 밝힌다.
 - 3) Bruffee(1999)에서는 글쓰기가 기본적으로 협력 학습을 통해서만 가능하다고 주장했는데, 이는 협력 학습이 담화 공동체 속에서 서로 대화를 통해 지식을 구성하는 데에 도움을 주는 방법이라고 생각했기 때문이다. 협력 학습에서는 모든 개인이 집단 구성원의 협력을 요청할 수밖에 없는 크고 작은 어려움을 가지고 있다고 가정한다. 자신의 앞에

행하는 반응의 한 양식으로 볼 수 있다.

동료 반응은 전통적으로 교사가 학생의 쓰기에 대해 평가하고 반응하는 방식의 한계⁴⁾를 극복하는 보완재로 기능할 수 있다. 특히 소집단 내에서 이루어지는 동료 반응은 자신의 글이 다른 사람에게 어떠한 영향을 미치는지를 알 수 있는 기회를 제공한다. 필자는 자신의 글에 대한 다른 사람의 반응을 확인함으로써, 자신의 의도가 상대방에 의해 어떻게 받아들여지고 있는지를 확인할 수 있게 된다. 그리고 본래 의도와 다르게 전달되었을 경우, 그 원인이 어디에 있는지 동료의 지원을 통해 탐색하게 된다. 이러한 과정을 거쳐 상식과 균형 감각을 갖춘 능숙한 필자로 성장해 가는 것이다(한철우, 박영민, 이재기, 최병훈, 2004 : 73). 쓰기가 필자와 독자 사이에서 주고받는 끊임없는 대화의 과정임을 생각해 볼 때에, 동료 반응은 이러한 비가시적인 대화의 과정을 가시적인 대화의 형태로 구현해 주는 것이라 할 수 있다. 이러한 동료 반응은 필자의 내적 언어를 외적 언어로 바꾸는 것을 도와주면서 필자가 자기중심성에서 벗어나 타자의 관점을 취할 수 있도록 만들어준다(Moffet, 1982 ; 신현재 · 이재승, 1994). 또한, 동료 필자들과 자신의 반응에 대해 의사소통을 할 수 있는 학생 필자는 글쓰기와 관련된 다양한 언어를 새롭게 학습할 수 있다(Guilam, 1990).

동료 반응은 그 효과성 측면에서도 탁월하다(Cho & Schunn, 2007 ; ho, Schunn, & Willson, 2006). 동료 반응에 참여한 학생들은 자신의 글을 바로 다른 사람들이 읽게 되는 상황을 경험하기 때문에, 보다 능동적으로 학습에 참여하게 되며 자신의 수사적 장점과 약점을 민감하게 인식하게 된다(Haaga, 1993 ; Hu, 2005 ; Marcoulides & Simkin, 1991, 1995 ; Paulus, 1999 ; Tsui &

농인 주제에 대해 토의하고 평가함으로써 합의에 도달하려고 애쓰는 과정에서 타인의 협조와 도움은 당연히 수반되게 마련이다(이재기, 2006 : 68).

- 4) 대부분의 교사들은 자신이 생각하는 이상적이고 모범적인 글을 기준으로 삼아 학생의 글에 반응을 보인다. 즉, 학생의 글에 대해 내용 생성이나 주제 표현, 글의 조직 등 글 자체의 특성에 대해 언급하고 이후 수정을 위한 결정을 할 때에 그 결정권은 학생 필자가 아닌 교사가 갖게 된다(Brannon & Knoblauch, 1982). 교사가 학생의 글에 보여주는 반응은 교사 자신이 이상적으로 상정한 모범이 되는 글에 맞추어 교사의 목적과 의도와 생각에 관심을 둔 반응이 대부분이다. 이러한 점으로 인해, 결국 교사의 반응은 학생의 글을 통제하여 교사가 원하는 글로 바꾸고자 하는 경향이 강하다는 한계를 갖게 된다.

Ng, 2000). 동료 반응을 통해 학생들은 자신의 초고를 고치기 위한 기반으로 다른 사람의 반응을 활용할 수 있게 된다. 이러한 경험은 학생 필자가 독자의 관점을 이해하여 보다 독립적인 필자로 성장하는 데에 도움을 줄 수 있다. 필자가 서로 다른 쓰기 해석 주체들과 만나며 여러 가지 관계를 형성하는 과정은 쓰기 교육에서 학습자가 타자들의 목소리를 대면하며 그 차이와 공통점을 인식해가는 과정으로도 이해할 수 있다(이수진, 2007 : 319).

일반적으로 볼 때에, 동료 반응은 교수자의 부담을 덜어 줄 수 있다(Stern & Solomon, 2006 : 23). 더 나아가 동료의 반응은 그 인지적 적절성으로 인해(Cho & Schunn, 2007 ; Hu, 2005), 교수자의 반응에 비해 학생에게는 보다 유용하고 상세한 피드백으로 기능할 가능성도 있다(Falchikov, 1994, 1995). 우리나라의 연구에서도 대학생의 동료 평가는 자신의 글을 수정하는 데에 있어 교수 첨삭이나 자기 첨삭보다 산술적으로 볼 때에 높은 성취를 보이는 것으로 보고된다(정희모·이재성, 2008).⁵⁾ 학생들은 동료 평가를 했을 때에, 총점의 향상, 내용 전개의 일관성, 단락 사이의 논리성, 비문법적인 문장, 문장 의미의 명확성의 항목에서 통계적으로 유의미한 향상을 보이는 것으로 나타났다.

이러한 장점에도 불구하고, 학생 필자들은 동료 반응을 할 때에 표면적 실수에 초점을 맞추는 경향을 보이는 것으로 보고된다(Bridwell, 1980 ; Faigely & Witte, 1981 ; Crowhurst, 1986 ; Dheram, 1995). 수업에서 학생들에게 다양한 수정 방법과 동료 피드백을 할 것을 강조하고 있음에도 불구하고, 학생들은 표면적 자질 등에 대해서만 지적하는 양상을 보이는 것이다(Yagelski, 1995).

그러나 반응은 학생 필자 스스로 쓰기 목적과 내용, 그리고 주제를 최대한 효과적으로 표현할 수 있도록 조언해주는 모습이 되어야 한다(Straub, 2000). 이러한 반응이 존재할 때에 쓰기 수업은 비로소 글을 둘러싼 대화가 가능해지며, 학생들은 다층적 독자 그리고 반응자를 생각할 수 있다는 이익을 얻게 된다(Anson, 1999 ; Cho & Schunn, 2007 ; Kent, 2004 ; Matsumura &

5) 그러나 이러한 값은 통계적으로 유의하지 않기 때문에 동료 평가가 항상 우월하다고 말하기는 매우 어렵다.

Hann, 2004). 즉, 글을 둘러싼 대화의 양상이 다채롭고 다양할수록 학생들은 글 자체만을 인식하고 수정 방안을 모색하는 것이 아니라, 글을 쓰는 주체로서의 자기 자신을 생각하게 되며, 글을 쓰는 상황 맥락 내에 존재하는 자기 자신에 대해, 그리고 반응을 해 주는 동료에 대해 보다 깊은 이해를 할 수 있게 된다.

동료 반응의 필요성에 대한 이론적 논의, 그리고 쓰기 수업에서의 활용 가능성에 대해서는 매우 광범위하게 수용되고 있는 반면, 이에 대한 실증적인 연구는 부족한 실정이다. Haswell(2005 : 211)에서는 대학생 글쓰기에서 동료 반응은 그 실행에 있어 ‘최소한으로 연구되었다’고 언급한 바 있다. 학생의 쓰기를 돕기 위한 동료 반응에 대한 대부분의 연구에서는 일화적인 설명과 관찰(Dossin, 2003 ; Marcellus, 2001 ; Pitts, 1988 ; Shaw, 2002) 또는 자연스러운 기술을 하고 있다(DiGiovanni & Nagaswami, 2001 ; Hu, 2005). 게다가 이러한 동료 반응의 결과를 어떻게 받아들이는지에 대한 연구는 전무한 실정이다. 이러한 선행 연구들의 경향은 이 연구에 문제 의식을 제공한 계기이기도 하다. 이에 이 연구는 학생들이 보이는 동료 반응과 그 수용 양상에 대한 기술적 연구(descriptive research)의 관점에서 연구 문제에 대한 답을 찾고자 한다.

Ⅲ. 자료 수집 및 분석 방법

이 연구의 참여자는 A대학 1학년 학생 78명이며, 1차적 연구 자료는 연구 참여 학생들의 보고서이다. 학생들에게는 자신이 2010년 1학기 동안 썼던 보고서 중 하나를 선택하게 하였다. 보고서는 대학 글쓰기에 있어 가장 중요한 영역 중 하나이며 학생들이 일상적으로 접하는 양식이기 때문에, 이 연구의 주된 자료로 선정되었다. 특정한 보고서로 지정하지 않은 까닭은 특정한 학문적 성향에 구애받지 않고 학생들이 작성하는 보고서의 일반적인 양상을 파악하여 그에 대한 포괄적인 동료 반응과 수용 양상을

살펴보기 위함이다. 동료 학생들이 반응을 할 때에 필체의 영향을 최소화하기 위해, 학생의 보고서는 컴퓨터로 작성하게 하였다.

다른 학생의 보고서를 읽고 평상시에 어떻게 반응을 하는지 그리고 필자는 그러한 반응을 어떻게 받아들이는지를 분석하는 것이 연구의 목적이기 때문에, 반응을 할 때의 유의 사항이나 선행 연구에서의 반응 양상 등은 제시하지 않았다. 동료 반응을 보이는 학생들은 두 편 이상의 동료 학생의 보고서에 대해 자유롭게 문자 언어나 기호 등으로 반응하였으며, 필자는 상대방의 반응을 받은 후에 실제 보고서를 고치면서 이러한 반응을 어떻게 받아들이고 있는지 그리고 글에 어떻게 반영할 것인지를 기록하였다. 연구자는 반응을 수합한 후, 전체적인 양상을 살펴보고 그 내용에 대해서 논의하였다.

이 연구에서 수집한 자료의 분석을 위해서는 고등학생들의 동료 반응에서 나타나는 양상을 분석한 틀(Simmons, 2003)과 30개 학과의 대학생들의 글 598편을 대상으로 귀납적으로 범주를 추출한 틀(Stern & Solomon, 2006)을 중점적으로 검토하였다.⁶⁾ 이들은 동료 반응에서 주로 나타나는 반응과 선행 연구 중 가장 광범위한 반응 범주를 제시한 연구이기 때문에 우선적으로 분석틀을 구성하기 위해 참조하였다.

우선, 고등학생들의 동료 반응에서 나타나는 양상을 살펴보면, 전반적인 칭찬, 개인적인 반응, 글에 대해 다시 말하기, 문장 편집, 단어 편집, 독자의 요구, 필자의 전략 등이 주요 범주로 설정되었음을 확인할 수 있다(Simmons, 2003). ‘전반적인 칭찬’은 실제적인 이익과는 상관없이 칭찬으로 학생에게 용기를 북돋워주는 것을 말한다. 학생들은 효율적인 단락이나 전략에 대해 용인을 받거나 예시를 이유로 칭찬을 받는 경우가 드문 것으로 나타났다. 학생들은 대체로 칭찬을 좋아하고, 비호의적인 빈정거림에

6) 교사가 학생들의 글에 대해 보이는 반응을 분석한 연구는 상당히 축적되어 있다(Straub & Lunsford, 1995 ; Straub, 1997 ; Bardine, Bardine & Deegan, 2002 ; Peterson & Kennedy, 2006). 대체로 이들 연구는 학생 글에 대한 교사의 문어적·구어적 반응을 질적으로 그리고 해석적으로 분석하는 연구가 주를 이루고 있다. 이에 비해, 학생들이 보이는 동료 반응에 대해서 분석한 연구는 상대적으로 부족한 실정이라 하겠다.

대해서는 분노하는 모습을 보이기도 하였다.

동료 반응의 상황에서 학생들은 글과 상관없이 ‘개인적인 반응’⁷⁾을 보이는 경우가 종종 있다. 학생들은 서로의 글보다 상대방의 경험에 대해 반응하려고 하였다. 학생들은 스스로를 누군가를 치유할 수 있는 존재로 생각하며 상대방의 글에 반응을 하게 되는데, 이때 치유의 대상은 글이 아닌 필자의 삶이 된다.

‘글에 대해 다시 말하기’는 누군가의 글에 대해 반응을 보일 때에 필자의 아이디어나 조직을 언급하는 것을 의미한다. 이는 부분적인 문장 구성이나 단어 선택보다는 전체적인 텍스트에 대한 반응의 성격을 가진다.

‘문장과 단어 편집’은 문법적 오류를 수정해 주는 것으로, 철자를 고쳐주거나 반복적인 단어, 부정확한 단어를 수정하는 것을 의미한다. 이러한 요구와 달리, 필자가 사용한 전략에 대해 초점을 맞춘 반응도 있다. 예컨대, 필자는 글을 읽을 때에 글의 정보에 대한 독자의 요구를 충족시켜야 한다는 전제(Murray, 1998)에 기반한 ‘독자의 요구’나 필자가 사용한 전략에 초점을 맞춰서 이야기하는 ‘필자의 전략’이 그것이다.

Stern & Solomon(2006)에서는 전체적 수준, 중간 수준, 미시적 수준, 기타라는 네 가지 유형을 설정한 후, 각 유형별로 구체적인 범주와 사례를 제시하였다. 전체적인 수준에는 글의 전체적인 질, 글의 구조와 조직, 독창성, 목소리가 포함되며, 중간 수준에는 구체적인 사고와 주장의 질, 절차와 기술, 주장에 대한 지지 또는 증거, 내용에 대한 명료화 요구, 문단과 문장 구조와 전개가 포함되어 있다. 미시적인 수준에는 단어의 선택과 표현, 어휘나 글의 누락, 문법 및 구두점, 철자와 오타, 기술적인 유형, 참고 문헌과 인용이 포함된다. 이러한 범주에 포함되지 않는 것은 기타로 분류가 되는데, 학생에게 주제에 대한 토론을 요청하거나 개인적인 표현이나 조언 또는 학문적인 조언을 하는 경우, 다른 부분을 볼 것을 안내하

7) Straub(1997)에서는 개인적 반응은 결국 독자가 텍스트에 대해 할 수 있는 반응이기 때문에 이를 독자 반응이라고 부를 것을 제안하였다. 이에 비해, Simmons(2003)에서는 필자로서가 아니라 개인적 인간으로서 필자에 대한 심리학적 참여에 초점을 맞추었기 때문에 개인적인 반응으로 표현하였다.

는 경우, 그리고 기호나 밑줄로 나타나는 표시, 항목이나 등급 등이 이에 해당된다.

이 연구에서는 Stern & Solomon(2006)의 분류 항목을 참조하여 분석을 시작하였으나, 지속적 비교 방법(Constant comparative method)을 통해 분석하는 과정에서 분석틀은 일부 수정·보완되었다. 이들 항목은 반응의 구체적인 범주와 사례를 정밀하게 제시하고자 하였다는 데에 의의가 있으나, 이들을 나눈 준거나 기준이 모호하여 그대로 적용하기에는 어려움이 따르기 때문이다. 또한 분석의 과정에서 이들 하위 항목들은 설득적 글의 평가 범주인 ‘주제의 적절성’, ‘주장과 근거의 타당성’, ‘표현의 명료성’, ‘구조의 체계성’, ‘독자에 대한 고려’(서수현, 2008) 등으로 재구조화되었기 때문에, 이들을 활용하여 전체적인 분석틀을 구성하였다.

IV. 결과 분석 및 해석

이 연구에서 수집한 동료 학생들의 보고서에 대해 반응하는 문장의 개수는 모두 2,898개이다.⁸⁾ 이를 정리하여 제시하면 다음과 같다.

〈표 1〉 대학생 필자의 동료 반응 양상에 대한 기술 통계

범주	항목	개수	비율(%)
주제의 적절성	전체적인 질	37	1.276743
	구체적인 사고와 주장의 질	5	0.172533
	독창성	223	7.694962
	글의 주제 확인	215	7.418910

8) 이 연구에서는 두 가지 분석 단위가 사용되었다. 학생들의 동료 반응 자체는 문장을 대상으로 하였으나, 동료 반응에 대한 학생들의 수용 여부는 의미 단위를 중심으로 파악하였다. 반응의 내용은 문장별로 상이하게 제시하였기 때문에 문장별로 분석하는 것이 가능하나, 수용 여부는 여러 문장이 하나의 의미를 나타내는 경우도 있고 하나의 문장이 여러 의미를 나타내는 경우도 있어 문장이 아닌 의미 단위를 대상으로 하는 것이 보다 적절하였기 때문이다.

범주	항목	개수	비율(%)
주장과 근거의 타당성	주장에 대한 지지/증거 요구	426	14.69979
	내용에 대한 명료화 요구	52	1.794341
	참고 문헌과 인용	192	6.625259
구조의 체계성	글의 구조와 조직	455	15.70048
	문단과 문장 구조	269	9.282264
표현의 명료성	단어의 선택과 표현	449	15.49344
	문법 및 구두점	198	6.832298
독자에 대한 고려	독자 고려 및 독자 반응 예측	243	8.385093
기타	기호나 밑줄 등 표시	133	4.589372
	확인할 수 없음	1	0.034507
합계		2,898	100

‘주제의 적절성’ 범주에는 ‘전체적인 질’, ‘구체적인 사고와 주장의 질’, ‘독창성’, ‘글의 주제 확인’이 포함된다. 이 범주에서 가장 높은 빈도를 보이는 항목은 ‘독창성’이다. 이를 구체적으로 살펴보면,⁹⁾ 주제의 상투성에 대한 재검토를 요청하는 반응이 주를 이루었다. 예컨대, ‘조금 상투적으로 느껴진다. 나도 똑같은 주제로 글을 썼는데 나의 글의 주제도 글 쓰기 능력이 지금 많이 부족하지만 앞으로 글을 열심히 써서 발전시켜 나가겠다는 내용이기 때문이다. 내 글도 그렇고 이글도 그렇지만 그 주제는 누구라도 쓸 수 있는 상투적인 주제라고 생각한다.’는 반응이나 ‘굳이 따지자면 참신하다라기보다는 상투적인 느낌이 든다. 주제가 무엇인지 확실히 모르겠고 주제가 심청가 감상 후 느낌과 다짐이라면 접근 방법이 시간 순으로 생각나는 대로 접근한 것 같아서 다소 상투적인 것 같다.’처럼 주제와 표현 방법에서의 진부함을 지적한 경우가 그러하다. 이는 반응의 대상이 되는 글이 같은 대학에 재학하는 학생들이 주로 작성해 왔던 보고서이기 때문에 자신도 써 보았던 글의 주제라는 측면에서 진부함을 느끼는 것으로도 보인다. 그러나 한편으로는 ‘그 동안 우리는 풍류도에 대한 정확한 정보도 알지 못했으며 이를 현대 사회에 적용할 생각도 하지 않았다는

9) 학생의 반응을 그대로 옮겨 왔기 때문에, 문법적 오류가 있을 수 있다.

점에서 참신하다.’와 같이 자신이 알지 못하는 새로운 정보를 동료의 글을 통해 접하게 되거나 대상에 대한 새로운 접근 방식에 대한 고민을 하게 한다는 반응은, 대학에서 주로 다루는 글쓰기의 주제가 공통적인 것이라 해도 학생들의 보고서 내용이나 접근 방식이 항상 공통적인 것은 아님을 보여준다.

‘주장과 근거의 타당성’ 범주에는 ‘주장에 대한 지지/증거 요구’, ‘내용에 대한 명료화 요구’, ‘참고 문헌과 인용’이 포함된다. 이 범주에서 가장 높은 빈도를 보이는 항목은 ‘주장에 대한 지지/증거 요구’이다. 예컨대, 진화론에 대한 보고서에 대한 동료 반응은 ‘유전자의 예와 인간 턱 발전 과정은 진화론의 근거로서 잘 제시된 자료였고 주장을 잘 뒷받침했다. 하지만 진화론의 반박 내용의 자료 인용은 부족하다 생각한다.’라고 나타나, 자신의 주장뿐만 아니라 반박 내용에 대해서 미리 대처하는 것 또한 근거 자료를 통해 구현해야 한다는 반응을 보이고 있다.

대학의 보고서라는 장르적 특성상, 참고 문헌의 사용 방식이나 인용의 적절성에 대한 지적도 다수를 이루었다. 학술적인 견해를 제시하는 보고서가 아닌 지정 도서를 읽고 그에 대한 자신의 생각을 쓰는 독서감상문에서도 ‘딥스라는 책 이외에 다른 책을 인용하였으면 좋았을 거 같다. 예를 들자면 딥스와 비슷한 내용이라고 생각되는 ‘모래밭 아이들’이다. 그 책에서도 교사들의 학생에 대한 깊은 이해를 말하고 있다.’라고 지적하여 다른 참고 자료를 들 것을 언급하고 있다. 이러한 참고 문헌이나 인용에 대한 지적은 구체적인 수치를 근거로 들 것을 요구하는 형태로도 나타나는데, ‘부모에 실직에 의한 가족해체의 통계비율을 자세히 제시해주었다. 인용 출처는 명확히 하지 않고 있다.’라는 반응에서 볼 수 있듯이, 통계 자료를 활용할 때에도 그 출처를 명확히 할 것을 요구하고 있다.

‘구조의 체계성’ 범주에는 ‘글의 구조와 조직’, ‘문단과 문장 구조’가 포함된다. 대학생 필자들은 문단과 문장 구조에 대해서 반응하기보다 글 전체의 구조와 조직에 보다 빈번한 반응을 하는 양상을 보였다. ‘글의 구조와 조직’은 글의 통일성 및 일관성과 관련되어 있는 항목인데, 학생 필자들은 ‘단락과 단락의 구분을 정확히 해주었다. ‘다음은’이라는 접속어의

활용도 적절하다. 그러나 첫 번째 문단에서 두 번째 문단으로 넘어가는 부분을 연결해주는 말이 필요하다는 생각이 든다.’ 등의 격려와 조언을 하거나 ‘단락과 단락의 연결이 부자연스럽다. 전문적인 사상을 언급하기 때문에 그 사상에 대한 하위개념이 무엇 때문에 나왔는지 말해 주었으면 한다.’의 개선 방안을 제시하는 등 다양한 반응을 보였다.

‘표현의 명료성’ 범주에는 ‘단어의 선택과 표현’과 ‘문법 및 구두점’이 포함된다. ‘단어의 선택과 표현’에 있어서는 “‘적당히 내 수업에서 ~ 아이들을 생각하니 시대를 잘 타고났다는 생각이 들었다.’에서 ‘적당히’라는 단어는 필자가 구어체에서 자주 쓰는 단어로 문장에 불필요한 단어라고 생각한다.’는 반응은 필자와 반응자가 구어적 상황을 공유하고 있기 때문에 가능하다. 보고서는 문어체로 작성하는 것이 중요함을 알려 주는 것과 동시에, 필자의 평소 언어생활에 대해 환기함으로써 자신의 반응이 해당 텍스트에만 국한된 것이 아님을 드러내는 것이라 할 수 있다.

‘독자에 대한 고려’ 범주에는 ‘독자 고려 및 독자 반응 예측’이 포함된다. 이는 주로 보고서를 읽게 될 직접적인 독자인 담당 교수에 대한 고려로 나타난다. ‘이 글은 리포트용이므로 교육학 교수님이 예상독자였을 것이다.’라는 동료 학생들의 반응은 이 범주에서 나타나는 가장 일반적인 형태의 반응이다. 학생들의 반응은 불특정한 독자에 대한 고려까지 나아가는데, ‘글의 예상독자는 대안학교에 대해 비판적인 시각을 가지고 있는 사람들이며 글의 목적과 주제에 합당하게 설정되어 있다.’ 등이 그러한 예가 된다. 기존의 연구에서 다루지 않았던 독자 고려라는 항목이 독립적으로 설정된 것으로 보아, 대학생 필자들은 보고서를 읽는 담당 교수라는 특정한 독자, 더 나아가 자신의 학문 공동체에서 소통할 수 있는 불특정한 독자를 의식하고 이에 대한 인식을 글에 반영하고자 하는 것으로 나타났다. 이는 중등학교 학생들이 이미 특정한 독자 또는 불특정한 독자를 인식하고 있는 인식의 자원을 갖추고 있다는 기존의 연구 결과(정혜승, 서수현: 2009)를 통해서도 뒷받침될 수 있다.

흥미로운 것은 담당 교수를 명시적으로 의식하는 부분에 대해 동료들은 부정적인 반응을 보이기도 한다는 것이다. ‘중간에 교수님을 의식해서 쓴

부분이 나오고 독자를 많이 생각했다는 느낌이 든다. (너무 의식해서 아부로 느껴질 수도…….)’라는 동료 학생의 반응에서 독자 고려와 그 반응 예측이 대학생 필자들에게는 텍스트의 완성도를 높이기 위한 목적 이외에도 수업에서 학점을 잘 받기 위한 수단으로 작용하기도 한다고 판단할 수 있다.

그런데, 대학생 필자들은 이러한 동료의 반응에 대해서 항상 긍정적으로 생각하고 받아들여 자신의 글을 다듬고자 하지는 않는다. 학생들은 동료 학생들의 반응에 대해 수용하기도 하지만, 때로는 그 반응에 대해 거부하기도 하고 판단을 유보한 채 생각의 시간을 갖기도 한다. 학생들이 수용 여부에 대해 반응한 개수는 모두 1,960개이다. 이를 정리하여 제시하면 다음과 같다.

〈표 2〉 대학생 필자의 동료 반응 수용 양상에 대한 기술 통계

범 주	항 목	수용	유보	거부	반응
주제의 적절성	전체적인 질	20	4	1	1
	구체적인 사고와 주장의 질	4	1	0	0
	독창성	81	16	17	2
	글의 주제 확인	106	6	15	6
주장과 근거의 타당성	주장에 대한 지지/증거	181	27	47	10
	내용에 대한 명료화 요구	27	1	7	0
	참고 문헌과 인용	92	5	14	9
구조의 체계성	글의 구조와 조직	235	15	45	19
	문단과 문장 구조	141	12	26	10
표현의 명료성	단어의 선택과 표현	230	9	46	87
	문법 및 구두점	82	0	21	68
독자에 대한 고려	독자 고려 및 독자 반응 예측	92	16	14	7
기타	기호나 밑줄 등 표시	2	0	10	72
	확인할 수 없음	0	0	0	1
합계		1,293	112	263	292

‘수용’은 점검 내용에 대해 적극적으로 또는 소극적으로 인정하면서 동료의 반응을 어떻게 수용할 것인지 그 수용 방안에 대해서 구체적으로

제시하거나 수용한 이유를 설명한 경우에 해당한다. 필자가 글을 쓴 의도가 명확히 있으나 동료 학생의 반응을 감안하여 검토 및 수정할 의도가 있다고 밝힌 경우 또한 이에 해당한다. <표 2>에서 볼 수 있듯이, 대학생 필자들은 동료의 반응에 대해 대체로 수용하는 양상을 보인다.

구체적으로 살펴보면, ‘주제의 적절성’ 범주에서 ‘탈무드를 통해 우리가 해야 할 교육에 대한 고찰. 쉽게 주제를 찾아낼 수 있는 건 아니다.’라는 반응에 대해 필자는 ‘가장 중요한 주제를 쉽게 찾지 못했다는 것은 독자의 잘못이 아닌, 필자의 잘못이다. 글의 마지막 부분에 내가 말하고 싶은 내용을 보충해야겠다.’라는 수용 의사를 보이고 있다. 자신이 말하고자 하는 바를 전달하기 위해서는 독자와의 소통 가능성을 제고하면서 주제를 정교화해야 한다는 입장에서 동료의 반응을 수용한 것이다.

‘주장과 근거의 타당성’ 범주에서는 ‘이 글을 읽어보면 글쓰기와 친해졌다는 주제를 위해 과거의 경험을 들고 있다. 하지만 과거 두 번의 경험만으로 글쓰기와 친해졌다는 것은 다소 억지인 듯 싶다. 자신이 과거에 경험했던 사례들을 더욱 더 보충해 주었으면 한다.’라는 반응에 대해 필자는 ‘매우 훌륭한 지적 고맙다. 내 경험에 대한 예시는 분량상 모두 서술하지 못하였다. 그리고 수동적인 학습으로 글쓰기에 흥미를 갖게 된 것이 약간 어색했던 표현인 것 같다. 더 상세한 서술로 독자에게 충분히 이해할 수 있도록 고쳐쓰기가 필요한 것 같다.’라고 수용 의사를 밝히며, 이러한 요구를 받아 들여 자신의 글을 어떻게 고쳐 쓸 지의 방향을 모색하고 있다.

‘구조의 체계성’ 범주에서는 동료 학생들은 전체 주제를 각 단락이 충분히 구현하고 있는지, 문단의 전개 과정에서 비약은 없는지 등에 대해 반응하고 있다. 예컨대, ‘각 단락의 문장들은 경험을 바탕으로 긴밀하게 연결된 것 같다. 다만 앞에서 이야기했듯이 글쓰기가 어려웠다는 내용이 주를 이루고 있어 주제를 뒷받침하기엔 부족한 것 같다.’라는 반응에 대해 필자는 ‘글쓰기가 어려웠다는 내용 뒤에 글쓰기와 친해졌다는 내용이 부족한 것 같다. 좀 더 추가해야 될 것 같다.’라고 응답하여 내용의 보충을 통해 글의 구조를 보다 정교화하는 것이 필요함을 인정하는 양상을 보인다.

다. 동료 반응은 때로는 대안을 제시하는 형태로 나타나기도 하는데, ‘③ 단락이 ①단락과 비슷한 내용이고 ②단락이 ④단락과 비슷한 내용이므로 합쳐서 보충해주는 식으로 했으면 더 좋았을 것 같다.’는 반응에 대해 필자는 ‘좋은 지적인 것 같다. ①과 ③을 합치고 ②, ④, ⑤를 합쳐 두 단락으로 나누겠다.’며 동료의 제안을 적극적으로 수용하는 양상을 보이기도 한다.

‘표현의 명료성’ 범주에서는 단어 수준에서부터 통사 수준의 표현에 이르기까지 다양한 층위에 대해 필자의 수용이 드러난다. ‘있었던 것 같다. → 있었다. / 자신의 생각이므로 ‘~같다’가 아니라 정확히 써야 한다고 배웠었다.’라는 동료 반응은 자신의 반응이 단순히 문장에 대한 취향의 차이가 아니라 학습을 근거로 하였기 때문에 타당하다고 지적하고 있으며, 이에 대해 필자는 ‘다른 친구 또한 지적한 부분이므로, 꼭 고쳐야겠다.’고 동료 반응을 적극적으로 수용하는 모습을 보인다.

‘독자에 대한 고려’ 범주에서는 보고서의 1차 독자가 담당 교수임을 확인하면서도 독자를 보다 다층적인 모습을 가진 존재로 확장시키고자 하는 시도가 주를 이루었다. ‘이 글은 리포트이기 때문에 예상독자를 당연히 교수님으로 설정했을 것이다. 하지만 이 글을 쓰면서 자기 자신을 돌아보게 된 것 같아서 독자가 교수님이 아닌 다른 사람이 될 수도 있을 것이다.’라는 반응에 대해서 필자는 자신이 미처 생각하지 못한 부분을 동료 학생을 통해 확인하면서 독자를 확장시키고자 시도한다. ‘나도 리포트이기 때문에 교수님이 독자라고만 생각했을 뿐, 내가 독자가 될 수 있을 거란 생각을 못했었는데 글의 특성상 그럴 수도 있을 것 같다. 깨닫지 못했던 사실을 깨달았다.’라는 수용의 모습은 독자에 대한 전환적 인식을 보여준다. 독서감상문 쓰기에서도 ‘예상독자는 이 책에 관심이 있거나 읽어본 사람인 것 같다.’라는 반응을 받은 필자가 ‘솔직히 나는 이글에 투자할 시간이 많아질 것을 감안하고 또 너무 잘써서 학교 신문에 기고될 가능성까지 생각해보며 많은 사람들의 시선을 의식하려 노력해보며 글을 썼다.’라고 응답하여 보고서의 1차 독자인 담당 교수를 넘어서서 다른 사람들에게도 읽힐 수 있는 글을 쓰는 상황에 대해 인식하는 모습이 드러난다.

이러한 전반적인 수용의 모습에 대해서는 두 가지 해석이 가능하다. 하나는 학생 필자가 자신의 글의 수준을 높이는 데에 동료 반응이 기여할 수 있다는 판단을 하였기 때문이라고 해석할 수 있다. 또다른 하나는 동료 반응 자체에 대해 불편함을 느꼈기 때문에 이에 대한 논쟁을 회피하려는 의도에서 비롯된 것이라고도 해석할 수 있다. 특히 아시아 학생들은 교사 중심의 교실 문화에 익숙하기 때문에 동료 반응에 대해 다소 불편함을 느낀다는 연구 결과(Mangelsdorf, 1992 ; Carson & Nelson, 1996)는 이러한 회피 의도를 일정 부분 설명할 수 있다.

‘유보’는 동료의 점검 내용은 인정하면서 필자가 다시 글을 검토하면서 확인할 예정이라고 밝힌 경우, 점검 내용을 일단 이해하지만 그 내용에 대해서는 좀 더 생각해 보겠다고 밝힌 경우, 점검 내용을 이해하지만 반응자의 구체적인 설명을 좀 더 듣고 결정을 하겠다고 밝힌 경우가 있다. 이에 더하여, 점검 내용에 대한 필자의 생각이나 필자가 글을 쓴 의도에 대한 설명을 제시하면서 수용 여부를 밝히지 않은 경우도 ‘유보’에 해당한다.

‘주제의 적절성’ 범주에서는 보고서의 특성과 관련된 논의가 나타난다. ‘글쓰이는 주제에 대해 상투적으로 접근하고 있다. 흡스와 로크를 설명만 하려고 한다(물론 설명해야하지만!).’라는 동료 반응에 대해 필자는 ‘설명하는 레포트였으므로 어쩔 수 없다.’고 답하고 있다. 대학생 필자들은 보고서의 주제를 설정하거나 그 주제를 풀어나가는 방식에 있어 특히 어려움을 느끼고 있는 것으로 나타났는데, 이는 그들이 속한 집단이나 공동체의 담화 관습에 아직 친숙하게 진입하지 못하였기 때문에¹⁰⁾ 빚어지는 현상으로 보인다.

‘주장과 근거의 타당성’ 범주에서는 ‘(근거가) 충분히 제시되었다.’는 동료 학생의 긍정적인 반응에 대해 정작 필자는 ‘어느 부분이 충분히 됐는지 구체적으로 적어줬으면 좋았을텐데... 내가 생각했을 땐 글쓰기에 대한 어려움에 대한 경험을 쓰면 더 나올 듯 하다.’라고 반응하는 모습이

10) 글을 쓴다는 것은 일종의 사회화의 과정에 해당하기 때문에, 글쓰기의 과정은 곧 필자가 속한 공동체에 입문하는 것 자체를 의미한다.

드러난다. 대학생 필자들은 적절한 이유를 들어 제시한 칭찬이나 격려에 대해서는 수용하지만, 그렇지 않은 무조건적인 칭찬에 대해서는 이를 쉽게 받아들이지 않는 양상을 보인다.

‘구조의 체계성’ 범주에서는 단락과 뒷받침 문장의 관계에 대해 두 명의 동료가 다른 반응을 보이는 모습이 나타나기도 했는데, 이에 대해 필자는 ‘두 사람이 전혀 다른 말을 했다. 무엇이 맞는지 나조차도 헷갈린다.’라고 응답하여 동료의 반응이 엇갈린 경우에는 판단이 쉽지 않음을 토로하고 있다.

‘표현의 명료성’ 범주에서는 상대적으로 유보적 판단이 잘 드러나지 않는다. 이는 미시적 수준의 교정에 있어 동료가 대안을 제시해주었을 경우에는 필자가 즉시적으로 수정을 하거나 대안이 없는 경우에는 거부를 하는 것이 빈번하게 나타나기 때문으로 보인다.

‘독자에 대한 고려’ 범주에서는 필자가 설정한 독자와 동료 반응에서 설정한 독자가 일치하지 않는 경우에 필자는 동료의 반응에 대한 판단을 보류하는 모습을 보인다. 예컨대, ‘리포트라는 점을 감안했을 때, 1차적 예상독자는 교수님이고 글쓰기 방법에 대한 스스로의 고찰과 즐거움을 찾아가는 과정을 보아 예상 독자를 필자 스스로로 볼 수도 있을 것 같다. 그것이 이 리포트의 본래 취지와도 더 합당할 것 같다.’라는 반응에 대해 필자는 ‘필자 스스로를 예상 독자라고 할 수도 있고 교수님을 예상 독자라고 할 수도 있지만 내가 쓴 글을 다시 읽어보니 정해진 독자는 없는 것 같다.’라고 답하면서 예상 독자를 구성하는 데 있어 혼란을 느낀다. 또는 ‘나 자신의 글쓰기를 돌아보고 있는 글이었으므로 예상 독자는 자기 자신이었던 것 같고, 목적에 맞게 잘 쓴 것 같다.’라는 반응에 대해서도 필자는 ‘예상 독자는 교수님 및 필자로서의 나의 글쓰기 방법을 궁금해하는 사람들이다.’라고 밝히며 자신이 의도한 독자가 동료에게 잘 전달되지 않았기 때문에, 예상 독자를 재구성하는 방안에 대해서 모색하고자 한다.

‘거부’는 점점 내용을 인정하지 않겠다는 의사를 구체적으로 표시한 경우, 거부 이유에 대한 설명이 구체적으로 있는 경우를 의미한다.

‘주제의 적절성’ 범주에서 나타나는 거부의 양상은 자신이 쓰고자 하

는 내용을 동료 학생이 잘못 이해하였기 때문에 받아들이지 않는다고 밝히면서 나타난다. 예컨대, ‘먼저 여러가지의 교직관을 설명하고, 자신의 생각과 가장 잘 맞는 것을 하나 선택하였다. 그 교직관에 더불어 자신만의 생각을 덧붙여 자신만의 교직관을 이루었으면 좋겠다.’라는 반응에 대해 ‘나만의 생각을 좀더 붙이면 나만의 교직관이 생기겠지만, 그렇게 되면 내가 쓰고자 한 내용에 어긋나기 때문에 받아들이지 않겠다.’는 반응은 주제를 결정하고 이에 대해서 글을 쓰는 과정에서 생각의 흐름에 따라 글을 쓰고 있음을 명시적으로 제시한 것이다.

‘주장과 근거의 타당성’ 범주에서는 주장에 대한 근거와 독자의 배경 지식과의 관련성의 측면에서 충돌하는 모습을 보인다. 예컨대, ‘주제에 대한 근거는 참신하기도 하고 상투적이다 하고 싶다. 진화론의 근거 중 ‘침팬지와 사람의 유전자’의 예는 상투적이지만 인간의 턱 발달과정은 참신했다. 창조론에 대한 근거는 제시되지 않았고 진화론에 대한 반박이 나왔는데, 그 반박 내용은 이해하기 어려워 상투적이다.’라는 반응에 대해 필자는 ‘근거에 대한 생각은 나는 조금 다르다. 침팬지는 상투적이고 턱은 참신하다니 그런 판단은 주관적인 생각이다. 사람마다 배경지식이 차이에 따라 다를 수 있다.’라고 반박하며 동료의 반응에 대해 적극적으로 거부하는 모습을 보인다. ‘상투적이다. 교과서에 나올법한 비교방법이므로 예를 들어준다면 좋겠다.’라는 반응에 대한 ‘예를 드는 것은 교과서에 나오지 않는 비교방법인가? 예를 드는 것도 상투적이다. 내 글은 예를 들면 늘어지는 기분이 들 수 있다.’라는 필자의 반응 또한 ‘상투적’이라는 개념에 대해 서로 상이하게 인식하기 때문에 빚어지는 충돌이라 할 수 있다.

‘구조의 체계성’ 범주에서는 동료 학생은 ‘(단락 구성이) 잘 이루어져 있다.’고 평가하였지만, ‘아니다. 주제문과 두 번째 단락은 이어지지 않기 때문에 이 부분은 고쳐야 할 듯 싶다.’고 자신의 글에 대해 칭찬을 하는 동료의 반응을 거부하고 다시 글을 고쳐야겠다는 판단을 하고 있다. 이는 자신의 글을 객관화하는 과정으로도 볼 수 있다. 또한, ‘주제에서 벗어난 건 없는데 빼야 될 것 같은 부분을 뽑자면 ‘쓰여져 있는 글조차 ~ 생각합니다.’가 앞 내용과 같으므로 빼도 될 것 같다.’라는 반응에 대해 필자는

‘그 문장은 앞 문장을 좀 더 풀어서 써 준 것이니 빼고 싶지는 않습니다.’라고 거부 의사를 밝히고 있다. 다소 중복되는 부분이 있더라도 강조의 의미로 해석할 수 있는 의도적인 구성임을 언급한 것이다.

‘표현의 명료성’ 범주에서는 특히 접속사의 사용에 대한 인식에 있어 충돌하는 양상이 두드러지게 나타난다. ‘틀린 부분은 없지만, 필요 없는 접속어들이 많다.’라는 반응에 대해서, 필자는 ‘필요없는 접속어는 몇 있지만 많지는 않는다고 본다. 문장 흐름에 있어 필요한 것들이다.’고 응답하며 접속어를 수정하지 않을 것임을 밝히고 있다. 마찬가지로, ‘연결성이 접속사와 같은 구조를 파악할 수 있는 매개체가 없어서 부자연스러웠다.’라는 반응에 대해 필자는 ‘의미파악에는 지장없음. 접속사의 과도한 사용은 글을 흐리게 함.’이라는 거부 의사를 표명하고 있다. 이러한 특정 단어의 사용 여부에 대한 충돌의 모습은 필자의 성향이나 글에 대한 인식이 상이하기 때문에 나타나는 현상으로 해석된다.

‘독자에 대한 고려’ 범주에서는 ‘공연을 다녀온 사람들이나 앞으로 공연을 볼 사람들이 예상독자이며’라는 반응에 대해 ‘내 글의 독자는 교수님이었다. 공연을 다녀온 사람들이나 앞으로 공연을 볼 사람들을 독자로 삼기 위해서는 감상 위주인 내 글이 도움이 되지 못할 것 같다.’라고 동료의 반응에 대해 거부하는 모습을 보인다. 동료가 생각하는 독자와 자신의 독자가 아예 다르기 때문에, 자신의 글이 동료가 상정한 독자에게는 도움이 되지 않을 것이라 단언하고 있는 것이다.

학생들은 자신의 글에 대해서 누군가가 이야기를 해 줄 때에는 칭찬의 반응을 가장 좋아한다고 한다(Straub, 1997). 그러나 대학생 필자들은 동료의 칭찬에도 근거가 있어야 수용하는 모습을 보이며, 때때로 근거가 분명하지 않는 칭찬에 대해서는 ‘조금 부족한 것 같으므로 더 노력하겠다.’라고 받아들이지 않는 모습을 보이기도 하였다. 이는 대학생 필자들이 자신의 글에 대해, 자신이 다루고자 하는 내용에 대해 보다 높은 수준을 스스로에게 요구하는 것으로 해석할 수 있다.

V. 결론

대학생 필자의 보고서 쓰기라는 특정한 사회적 맥락에 대한 수사적 요구를 충족시키기 위한 피드백을 사용하기 위해서는 ‘환경적’ 접근이 필요하다(Hillocks, 1986). 사회적 변화를 통해 지속적으로 재정의되는 지식에 대한 구성주의와 사회문화적 개념에 기반한 환경적 접근에서, 글을 수정한다는 것은 단순한 텍스트적 변화 이상을 의미하게 된다. 이는 아이디어와 신념에 대한 대안적 관점을 반영한 것이며, 글을 둘러싼 서로의 관점과 다양한 역할이 결합되는 교실의 모습은 사회적 역동성의 중요성을 강조한 모습이 된다. 이 과정에서 보다 효율적인 동료 반응이 이루어지기 위해서는 동료 반응에 있어 구체적인 반응을 제공해 줄 수 있는 전략에 대해서, 그리고 동료와 함께 협력적으로 작업하는 과정에 대한 기능에 대한 연습이 선행되어야 할 것이다.

물론 학생들은 동료 반응을 교사의 반응만큼 무게감 있는 것으로 생각하지는 않는다. 그러나 동시에 동료의 반응을 접할 수 있는 기회가 있다는 것을 교사의 반응만을 수용하는 것보다는 유용한 선택지로 생각하기도 한다(MacArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006). 학생들은 다른 학생들의 글에 반응하는 과정을 통해 자신이 생각하는 좋은 글의 요건, 독자 고려에 대한 인식과 독자 감각, 필자로서 자신의 태도 등에 대해 인식하거나 성찰하는 기회를 획득하게 될 것이다.

특히, 동료 반응을 수행하는 학생들은 준거에 대해 공유할 필요가 있다. 대학생 동료 평가의 효과에 대해 논의한 메타 연구에 따르면, 학생들은 준거에 대해 친숙해지고 이에 대해 주인 의식을 가지게 되면 평가의 타당도가 높아지는 경향을 보인다고 보고하고 있다(Falchikov & Goldfinch, 2000 : 315). 학생들에게 단순한 반응을 요구하는 것보다 수업에서 실제적으로 활용될 수 있는 평가 준거를 공유하는 기회를 갖는다면, 대학에서의 동료 반응의 효율성을 보다 담보할 수 있을 것이다.

기존의 연구 결과와는 다소 달리, 이 연구에서는 주제의 적절성에서부터 독자에 대한 고려에 이르기까지 대학생들의 동료 반응 양상은 다양한 모습을 보이는 것으로 나타났다. 문법 교정이나 오류 수정 등에만 반응의 초점을 두게 되면 완성된 글의 질을 향상시키지 못한다는 것을 고려해 볼 때에(Beach & Friedrich, 2006), 이는 매우 고무적인 현상이라 할 수 있다. 이 연구에 참여한 학생들은 동료 학생의 반응에 대해 전반적으로 수용하는 양상을 보였으나, 때때로 판단을 유보하거나 거부하는 모습을 보이기도 하였다. 이러한 다양한 수용 양상의 원인에 대해서는 보다 추가적인 논의가 필요할 것이다.

이 연구에서는 필자의 전체적인 수용 태도나 이에 대한 재반응의 표지들은 담아내지 못했다. 동료의 반응에 대한 전체적인 수용 태도나 재반응은 글의 수준과 필자의 자기 인식, 상대방과의 관계와 관련이 있다. 글의 수준에 따라서 반응이 어떻게 달라지는지, 필자가 자신이 쓴 글의 수준을 인식하는 정도가 동료 반응의 수용 여부에 어떠한 영향을 미치는지 등에 대한 연구가 이루어진다면, 동료 반응 수용에 대해 보다 풍성한 논의가 이어질 것이다. 뿐만 아니라, 교실 수업 내에서의 권력, 서로간의 친소 관계 등이 동료 반응에 영향을 미친다면, 이들에 대해서도 보다 정교한 질적인 탐색도 필요할 것이다.*

* 본 논문은 2011. 6. 30. 투고되었으며, 2011. 7. 10. 심사가 시작되어 2011. 7. 29. 심사가 종료되었음.

▣ 참고 문헌

- 김정자(2010), “학생의 글에 반응하는 것에 대한 교사의 경험 및 인식 조사”, 『국어교육학연구』 제38집, 국어교육학회, pp.99-125.
- 서수현(2008), “요인 분석을 통한 쓰기 평가의 준거 설정에 대한 연구”, 고려대학교 박사학위 논문.
- 신헌재·이재승(1994), 『학습자 중심의 국어교육』, 서광학술자료사.
- 오택환(2008), “자기소개서 쓰기 활동에서 동료 상호 평가의 양상 연구”, 『국어교육연구』 제43집, 국어교육학회, pp.137-158.
- 이수진(2007), “쓰기 교수-학습에서 조언자로서 교사의 의미 탐색”, 『청람어문교육』 36, 청람어문교육학회, pp.301-328.
- 이재기(2006), “쓰기 교육에서 학생 필자의 자리”, 『청람어문교육』 33, 청람어문교육학회, pp.51-80.
- 정혜승·서수현(2009), “중등학생 필자의 독자 인식 양상”, 『청람어문교육』 39, 청람어문교육학회, pp.213-250.
- 정희모·이재성(2008), “대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구-자기첨삭, 동료첨삭, 교수첨삭의 효과를 중심으로-”, 『국어교육학연구』 제33집, 국어교육학회, pp.657-685.
- 한철우·박영민·이재기·최병훈(2003), 『과정 중심 작문 평가』, 원미사.
- Anson, C. M.(1989), *Writing and Response-Theory, Practice, and Research*, NCTE.
- Bardine, B. A., Bardine, M. S. & Deegan, E. F.(2000), Beyond the Red Pen : Clarifying Our Role in the Response Process, *English Journal*, 90(1), pp.94-101.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M.(1987), *The psychology of written composition*, NJ : Erlbaum.
- Berg, E. C.(1999), The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality, *Journal of Second Language Writing*, 8, pp.215-241.
- Brannon, L., Knoblauch, C. H.(1982), On Students' Rights to Their Own Texts : A Model of Teacher Response, *College Composition and Communication*, 33, pp.157-166.
- Cho, K., & Schunn, C.(2007), Scaffolded Writing and Rewriting in the Discipline : A web-based reciprocal peer review system, *Computers and Education*, 48(3), pp.409-426.
- Cho, K., Schunn, C., & Wilson, R.(2006), Validity and Reliability of Scaffolded Peer Assessment of Writing from Instructor and Student Perspectives, *Journal of Educational Psychology*, 98(4), pp.891-901.

- DiGiovanni, E., & Nagawami, G.(2001), Online peer review : An alternative to face-to face? *ELT Journal*, 55(3), pp.263-272.
- DiPardo, A., & Freedman, S. W.(1988), Peer Response Groups in the Writing Classroom : Theoretic Foundations and New Directions, *Review of Educational Research*, 58, 2, pp.119-149.
- Dossin, M. M.(2003), Among friends : Effective peer critiquing, *The Clearing House*, 76(4), pp.206-207.
- Falchikov, N. & Goldfinch, J.(2000), Student Peer Assessment in Higher Education : A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks, *Review of Educational Research*, 70(3), pp.287-322.
- Falchikov, N.(1995), Peer feedback marking : developing peer assessment, *Innovations in Education and Training International*, 32(2).
- Haaga, D. A. F.(1993), Peer review of term papers in graduate psychology courses, *Teaching of Psychology*, 20, pp.28-32.
- Haswell, R. H.(2005), NCTE/CCCC's recent war on scholarship, *Written Communication*, 22(2), pp.198-223.
- Hillocks, G.(1986), *Research on written composition*, Urbana, IL : National Council of Teachers of English.
- Hu, G.(2005), Using peer review with Chinese ESL student writers, *Language Teaching Research*, 9(3), pp.321-342.
- Kent, R.(2004), Revision : Different editors for different drafts?, *The NERA Journal*, 40(1), pp.47-51.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J.(2006), *Handbook of writing research*, The Guilford Press.
- Marcellus, J.(2001), Peer revision groups in journalism classes, *Feminist Media Studies*, 1(3), pp.385-386.
- Marcoulides, G. A., & Simkin, M. G.(1991), Evaluating student papers : The case for peer review, *Journal of Education for Business*, 67(2), pp.80-83.
- Marcoulides, G. A., & Simkin, M. G.(1995), The consistency of peer review in student writing projects, *Journal of Education for Business*, 70, pp.220-223.
- Matsumura, S. & Hann, G.(2004), Computer anxiety and students' preferred feedback methods in EFL writing, *The Modern Language Journal*, 88(3), pp.403-415.
- Paulus, T. M.(1999), The effect of peer and teacher feedback on student writing, *Journal of Second Language Writing*, 8, pp.265-289.
- Pitts, B.(1988), Peer evaluation is effective in writing course, *Educator*, pp.84-88.

- Shaw, V. N.(2002), Peer review as a motivating device in the training of writing skills for college students, *Journal of College Reading and Learning*, 33(1), pp.68-76.
- Simmons, J.(2003), Responders are taught, not born, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(8), pp.684-693.
- Stern, L. A. & Solomon, A.(2006), Effective faculty feedback :The road less traveled, *Assessing Writing*, 11, pp.22-41.
- Straub, R.(1996), The Concept of Control in Teacher Response : Defining the Varieties of “Directive” and “Facilitative” Commentary, *College Composition and Communication*, 47(2), pp.223-251
- Straub, R.(2000), The Student, the text, and the classroom context : A Case study of teacher response, *Assessing Writing*, 7, pp.23-55
- Straub, R.(2006), *Key Works on Teacher Response*, Boynton/Cook Heinemann.
- Straub, R. & Lunsford, R. F.(1995), *Twelve Readers Reading Responding to Colege Student Writing*, Hampton Press.
- Sullivan, D., Brown, C. E., & Nielson, N. L.(1998), Computer-mediated peer review of student papers, *Journal of Education for Business*, 74(2), pp.117-121.
- Tsui, A. B. M. and Ng, M.(2000), Do secondary L2 writers benefit from peer comments?, *Journal of Second Language Writing*, 9, pp.147-170.
- Yagelski, R.(1995), The role of classroom context in the revision strategies of student writers, *Research in the Teaching of English*, 29, pp.216-338.

<초록>

대학생의 보고서에 대한 동료 반응과 그 수용 양상

서수현

이 연구의 목적은 대학생 필자들이 동료의 보고서에 어떤 반응을 보이고, 또한 자신의 보고서에 대해 동료들이 보이는 반응을 어떻게 수용하고 있는지 그 양상을 탐색하는 데에 있다. 이를 위해, 이 연구에서는 대학생 78명의 보고서를 1차 자료로 삼았다. 학생들은 자신의 보고서에 대한 동료의 반응을 읽고, 그에 대한 수용 여부를 판단하여 기술하였다. 학생들의 동료 반응은 주제의 적절성, 주장과 근거의 타당성, 구조의 체계성, 표현의 명료성, 독자에 대한 고려 등의 범주로 분석되었다. 대학생들은 동료 필자들의 보고서에 대해 다양한 양상으로 반응하였으나, 주로 주장과 근거의 타당성, 구조의 체계성에 주목하는 것으로 나타났다. 이후 이러한 반응을 실제 학생들이 어떻게 받아들이고 있는지 그 양상을 분석한 결과, 학생들은 동료의 반응을 대체로 수용하였으나 때로는 판단을 유보하거나 거부하기도 하는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 동료 반응에서 지적하였던 내용이 항상 글에 반영되는 것이 아님을 보여주는 것이다. 이 연구에서는 글 자체에 대한 동료 반응에 초점을 맞추었으나, 이뿐만 아니라 다양한 상호작용을 포괄하는 동료 반응에 대한 후속 연구를 통해 이 분야의 연구에 대한 풍성한 논의가 이루어지기를 기대한다.

【핵심어】 대학생 필자, 동료 반응, 동료 반응에 대한 수용 양상

<Abstract>

Aspects of Peer Responses and Their Reactions in College Writing Composition

Seo, Soo-hyun

This study aimed to investigate what kind of responses college student writers would have to the reports of their peers and how they would react the peer responses to their reports. For that purpose, the researcher obtained primary data from the reports of 78 college students, who were asked to read the peer responses to their reports and think over whether they would accept them or not. Peer responses were categorized into appropriateness of topics, feasibility of arguments and reasons, appropriateness of expression and systematic structure and consideration of readers. As a result, the college students made diverse responses to the reports of their peer writers and usually focused on the feasibility of arguments and reasons, and systematic structure. Then the aspects of the ways they reacted responses were analyzed. The analysis results show that they usually accepted peer responses but sometimes would reserve their decision or reject them. Those responses indicate that the content pointed out in the peer responses is not always reflected in the report. Since the study focused on peer responses to writing works themselves, follow-up study needs to investigate peer responses including various interactions for more active research discussions in the field.

【Key words】 College Student Writer, Peer Response, Reaction on peer responses