

학생들은 자신의 글에 대한 교사의 반응을
어떻게 받아들이는가
—초등학교 4학년 한 학급의 사례를 중심으로

김정자 경인교대 국어교육과 교수

* ① 연구는 2011학년도 경인교육대학교의 학술연구비에 의하여 연구된 것임.

- I. 연구의 목적
- II. 연구의 대상과 방법
 - 1. 연구의 대상
 - 2. 연구의 방법
- III. 연구 결과
 - 1. 학생 글에 나타난 교사 반응의 형식과 내용
 - 2. 교사의 반응에 대한 학생의 인식과 수용 양상
- IV. 결론

I. 연구의 목적

교사들은 쓰기를 지도하는 한 방법으로서 학생이 쓴 글에 반응을 한다. 교사가 학생의 글에 반응을 한다는 것은 학생이 쓴 글의 내용, 형식, 표현 등에 대해 무엇인가를 말하는 것¹이다. 교사는 학생과의 구두 협의를 통하거나 학생의 글에 조언을 써 주는 방식으로 자신의 반응을 전할 수 있다. 다인수 학급으로 이루어진 우리 교실에서는 구두 협의 방식보다는, 시간적·공간적 제약을 어느 정도 벗어날 수 있는 문어적 반응((written comment)의 방식이 좀 더 적절할 수 있다.

1 학생의 글에 교사가 반응(response)을 하는 것과 비슷한 개념으로 사용되는 용어로는 조언(comment), 피드백(feedback) 등이 있으며, 국내에서도 조언, 피드백, 침작피드백, 논평 등의 용어가 혼용되어 사용되고 있다. 그러나 분명한 것은 반응은 학생 글의 질을 평가하는 것이나 학생의 글을 교정(또는 침작)하는 것과는 다르다는 점이다. 따라서 본고에서는 반응을 평가, 교정과 분명히 구분하여 사용하겠지만, 교사가 학생의 글에 무언가를 써 주는 행위에 대해 맥락에 따라 반응, 조언, 피드백이란 용어를 넘나들며 사용하겠다. 반응의 개념과 비슷한 용어의 개념 차이에 대해서는 김정자(2011), 김경화(2011)을 참고할 것.

교사의 반응에 관한 국외 연구는² 솜머즈(Sommers, 1982), 린더만(Lindeman, 2001), 페리스(Ferris, 2003), 페트슨과 케네디(Peterson & Kennedy, 2006), 스트라우브(straub, 1996; 1999; 2006), 스미스(Smith, 2009) 등의 연구가 있다. 교사의 반응에 대한 학생의 반응 연구로는 지(Gee, 1972), 커(Keh, 1990), 도러(Dohrer, 1991), 위버(Weaver, 2006), 트레글리어(Treglia, 2008) 등의 연구가 있다.

그런데 이 분야의 국내 연구는 아직까지 그리 많지 않으며 이제 시작 단계라고 할 수 있다. 학생의 글에 대한 교사 반응에 관한 국내 연구는 주로 논술 첨삭 지도나 교수자의 첨삭 피드백 양상에 대한 것들이다. 구자황(2008), 김경훤(2009), 박진숙(2009), 염민호·김현정(2009), 이은자(2008; 2009), 최규수(2009), 이재기(2011a; 2011b) 등의 연구가 이에 해당한다. 그런데 이 연구들은 두 가지 점에서 한계가 있다. 먼저 이 연구들은 주로 대학 작문 교육의 맥락에서 이루어진 것이라 대학생들의 글쓰기를 연구 대상으로 삼고 있다. 대학생들이 작성한 학술적 글쓰기나 논리적 글쓰기와 달리 초등학교나 중·고등학교에서는 다양한 유형의 글쓰기가 이루어지고 있다. 이들 학생들의 인지적, 정서적 발달 수준과 이들이 즐겨 쓰는 글의 유형을 고려했을 때, 첨삭 중심의 지도는 문제가 있을 수 있다. 학생의 글에 교사가 반응을 써 줄 때, 단어나 문장의 오류 등을 지적하고 교정을 할 수도 있다. 하지만 이것은 반응의 부수적인 기능이며, 반응의 중심 기능은 교사가 학생 글의 질을 개선하기 위해 학생과 의사소통하는 것이다. 둘째, 이러한 연구들은 주로 교수자가 학생의 글에 어떤 식으로 피드백이나 첨삭을 하고 있는지 조사하거나 첨삭 피드백이나 첨삭 담화의 유형을 분석하는 것으로서, 교수자 중심의 연구라고 할 수 있다.

학습자 중심의 연구, 즉 학생의 글에 대한 교사의 반응을 실제로 학생들이 어떻게 받아들이는지에 대한 국내의 연구는 더욱 드물다. 교사의 반응을

2 학생의 글에 대한 교사 반응 연구의 국내외 동향에 대해서는 김경화(2011)를 참고할 것.

학생들은 어떻게 인식하는지, 그것에 대한 학생들의 태도는 어떠한지, 자신의 글을 수정하는데 교사의 반응을 어떻게 반영하는지 등에 대한 연구가 필요하다. 즉, 학생을 중심으로 두고 쓰기 지도에서 교사 반응의 효과와 적절성에 대한 연구가 필요하다고 본다. 자신의 글에 대한 교사의 반응을 학생이 제대로 이해하고 수용할 수 있어야 그것이 글의 수정과 개선으로 이어질 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구의 목적은, 학생이 자신의 글에 대한 교사의 반응을 어떻게 인식하고 그것에 대해 어떠한 반응을 하고 있는가를 조사하는 데에 있다. 본 연구에서는 교사의 다양한 반응 방식 중에서 특히 교사가 실제로 학생의 글에 쓴 반응(written response)을 중심으로 이것에 대한 학생의 인식과 수용 양상을 연구 내용으로 삼고자 한다.

II. 연구의 대상과 방법

1. 연구의 대상

1) 연구 대상 학생의 필자로서 특징

본 연구의 대상은 경기도 소재 한 초등학교의 4학년 한 학급이다. 평소 학생들의 글쓰기와 이에 대한 교사의 피드백이 지속적으로 이루어지고 있어 이 학급을 본 연구의 연구 대상으로 삼았다.

이 학급의 학생 수는 남학생 18명, 여학생 15명으로서 33명으로 이루어져 있었다. 그러나 실제로 연구를 위한 자료를 제출한 학생은 28명으로서, 이 학생들을 대상으로 학생의 글에 써 준 교사의 반응에 대한 학생들의 태도와 인식, 수용 양상을 분석하였다.

표 1. 연구 대상 학생

	남학생	자료 제출 남학생	여학생	자료 제출 여학생
학생 수	18	13	15	15

이 학급의 학생들은 자신의 글쓰기 수준에 대해 어느 정도 긍정적으로 평가를 하고 있었다. 자신의 글쓰기 수준을 높게 평가한 학생은 11명인데 비해 못 쓰는 편이라고 평가한 학생은 단 2명이었다.

표 2. 자신의 글쓰기 수준에 대한 자기 평가

글쓰기 수준	응답자수(단위 : 명)	비율(단위 : %)
매우 잘 쓴다	2	7.14
잘 쓰는 편이다	9	32.14
보통이다	15	53.57
못 쓰는 편이다	2	7.14
아주 못 쓴다	0	0
계	28	100

그런데 글쓰기를 좋아하는 것에 대해서는, 글쓰기 수준에 대한 자기 평가보다 부정적인 대답이 좀 더 많았다. 평소 글쓰기 연습을 통해 글쓰기에 대한 자신감은 어느 정도 얻을 수 있지만, 그래도 여전히 글쓰기는 학생들에게 쉽고 재미있게 느껴질 작업이 아니기 때문일 것이다.

그런데 글쓰기 수준에 대한 학생의 자기 평가와 글쓰기를 좋아하는 정도는 어느 정도 관련성이 있었다. 글쓰기를 좋아하지 않는다고 밝힌 학생(거의 그렇지 않다와 전혀 그렇지 않다고 답한 학생) 9명은 모두 자신의 글쓰기 수준을 ‘보통이다’(7명), ‘못 쓰는 편이다’(2명)로 판단했다. 글쓰기를 좋아한다고 밝힌 학생 6명 중 1명³만 제외하고 자신의 글쓰기 수준을 잘하는 편(매

3 이 학생은 자신의 글쓰기 수준을 보통이라고 평가했지만, 그 학생이 쓴 글은 실제로는 다른 학생에 비해 수준이 높은 편이었다.

우 잘 쓴다 1명, 잘 쓰는 편이다 4명)이라고 평가했다.

표 3. 글쓰기에 대한 호오

글쓰기를 좋아함	응답자수(단위 : 명)	비율(단위 : %)
매우 그렇다	3	10.71
어느 정도 그렇다	3	10.71
보통이다	12	42.87
거의 그렇지 않다	8	28.57
전혀 그렇지 않다	1	3.57
결측	1	3.57
계	28	100

또한 연구 대상 학생들에게 글쓰기가 재미있는지 물었을 때 역시 긍정적인 답보다는 부정적인 답을 한 학생이 많았다. 글쓰기를 좋아하는 것과 글쓰기를 재미있다고 여기는 것에도 어느 정도 관련성이 보였다. 글쓰기를 재미있다고 답한 학생 7명 중 5명이 글쓰기를 좋아한다고 답했다. 또한 글쓰기를 좋아하지 않는다고 밝힌 학생 9명은 모두 글쓰기를 재미없다고 응답했다. 흥미로운 점은 이 9명의 학생 중 2명만이 여학생이고 나머지는 모두 남학생이라는 점이다. 남학생이 여학생보다 글쓰기를 좋아하지 않는다는 일반적인 인식과 일치하는 응답 결과라고 할 수 있다.

표 4. 글쓰기의 재미에 대한 인식

글쓰기가 재미있음	응답자수(단위 : 명)	비율(단위 : %)
매우 그렇다	3	10.71
어느 정도 그렇다	4	14.29
보통이다	11	39.29
거의 그렇지 않다	9	32.14
전혀 그렇지 않다	1	3.57
계	28	100

글쓰기가 어렵다고 답한 학생은 단 2명으로서, 글쓰기를 좋아하거나 재미있게 여기지 않는 것에 비해 글쓰기를 어렵다고 여기는 학생의 수는 매우 적었다. 17명의 학생이 글쓰기를 어렵지 않다고 답하고 있었다. 이는 평소 이 학급의 교사가 글쓰기를 강조하고 있었고 학생들이 글을 지속적으로 써온 결과라고 해석된다.

표 5. 글쓰기의 어려움 정도

글쓰기가 어렵다	응답자수(단위 : 명)	비율(단위 : %)
매우 그렇다	0	0
어느 정도 그렇다	2	7.14
보통이다	7	25.0
거의 그렇지 않다	10	35.72
전혀 그렇지 않다	7	25.0
결측	2	7.14
계	28	100

글쓰기에 대한 어려움을 느끼는 정도와 마찬가지로 글을 쓸 때 불안함을 느끼는 정도에 대한 답도 비슷한 경향을 보였다. 대부분의 학생이 글을 쓸 때 불안하지 않다고 답했다. 이 역시 평소 글을 습관적으로 쓰고 있었고 교사가 내용에 대하여 교정을 하기보다는 정서적으로 반응해 주는 경우가 많았기 때문에 학생들이 글을 쓸 때 스트레스를 덜 받고 있는 것으로 보인다.

표 6. 글쓰기의 불안함 정도

글쓰기를 할 때 불안함	응답자수(단위 : 명)	비율(단위 : %)
매우 그렇다	1	3.57
어느 정도 그렇다	0	0
보통이다	5	17.86
거의 그렇지 않다	6	21.43
전혀 그렇지 않다	15	53.57

결측	1	3.57
계	28	100

2) 담임교사의 특징

담임교사는 평소 쓰기에 관심을 가지고 학생들을 지도하고 있었으며 당시 교육경력은 4년 9개월이었다. 그는 사범대학 졸업 후 교육대학교에 편입하여 초등교사가 되었는데, 사범대학에서는 교육학과 국어교육을 복수 전공하였고, 이 연구를 진행할 당시 그는 교육대학원에서 학생들의 쓰기 과정에 대한 논문을 작성하고 있었다. 특히 담임교사는 1년 동안 총 4번의 공개 수업을 모두 국어과 수업으로 진행할 정도로 국어과 수업을 중요시하고 있었다.

이 학급에서는 ‘글뚱누기’⁴라고 하여 정해진 주제나 자유 주제로 글을 쓰거나 학습과 관련된 교과 글쓰기를 일주일에 3회 이상 수행하고 있었다. 교사는 그 글에 자신의 반응을 써 주었는데, 학생들과 교사는 그것을 ‘댓글’이라고 불렀다. 교사는 전담시간을 활용하여 학생의 글에 간단한 반응을 써 주었으며, 교정을 하기보다는 글의 내용에 대하여 정서적으로 반응해 주는 경우가 더 많았다고 보고했다.

담임교사는 “학생들이 의욕적이며 적극적인 편으로 교사가 지도하는 내용에 잘 따라 주는 편으로 글쓰기에 대한 능동적인 관심은 보이지 않지만 활동자체를 지도했을 때 매우 적극적인 편”이라고 학급 학생들을 평가했다.

-
- 4 교사가 제시한 ‘글뚱누기’의 글쓰기 과제로는 다음과 같은 것들이 있다.
- 새학년이 된 나의 각오
 - 친구들에게 나를 소개하는 글쓰기
 - 오늘 틈틈이 읽은 책의 내용은
 - 장래희망과 장래희망을 위한 나의 노력
 - 그날 보고 듣고 느끼고 등등 가운데 인상 깊은 것 하나에 대하여
 - 뉴스 시청하고 인상 깊은 내용에 대하여
 - 오늘 학교에서 배운 내용 중 생각나는 것에 대하여

그리고 “학급 아이들이 국어과 수업에 대하여 담임이 관심을 가지고 있다는 것을 알고 스스로 열심히 하려고 했던 것 같다”고 보고하고 있다.

평소 학생들과의 관계 즉 학생과 감정적 밀착 관계, 신뢰 수준 혹은 소통 관계 등에 대해 물었을 때 담임교사는 학생들이 자신에 대한 신뢰성이 높은 편이라고 보고했다. 특히 담임교사가 대학원에서 국어교육을 전공하여 논문을 마치고 졸업을 앞두고 있다는 내용을 학급 아이들이 모두 알고 있으며, 따라서 쓰기 시간 동안 교사의 활동 제안에 매우 집중하여 학습하려는 자세가 있다고 보고하고 있다.

2. 연구의 방법

연구를 위한 자료 수집은 2학기 말(2012년 2월)에 이루어졌다. 자료 수집 과정은 다음과 같이 진행되었다.

1단계 : 교사 - 학생에게 글쓰기 과제 부과

2단계 : 학생 - 쓰기 과정에 따라 글쓰기

3단계 : 교사 - 학생의 글을 읽고 반응하기

4단계 : 학생 - 교사의 반응을 읽고 자신의 글 수정하기

5단계 : 학생 - 설문지에 답하기

6단계 : 교사 면담

평소 학생들이 글쓰기를 하고 있었고 교사가 그 글에 피드백을 해 주고 있었지만, 본 연구를 위해 학생들에게 따로 글쓰기 과제를 부과하여 자료를 수집하였다. 학생들에게 부과한 글쓰기 과제는 학생들에게 글쓰기의 부담을 주지 않기 위해 쉽게 쓸 수 있는 소재를 택하여 내용 떠올리기, 내용 정리하기, 쓰기 활동을 통하여 글을 쓰도록 구성하였다. 학생들이 초고를 작성하고 난 후 교사는 학생들의 글을 읽고 그 글에 피드백을 써 준다. 학생들은 그것을 읽고 난 후 자신의 초고를 수정하여 글을 완성하였다. 이 단계를 마친 다

음 이러한 과정에서 생각하고 느낀 점을 학생들에게 설문을 통하여 물어 보았다. 설문은 글쓰기에 대한 학생들의 태도, 교사 반응 후 학생들의 행동, 인식, 의견 등에 대해 묻는 폐쇄형 질문과 개방형 질문으로 구성되었다. 이 과정이 끝난 후 이러한 일련의 과정과 활동에 대해 묻기 위해 교사를 면접하였다. 교사 면접은 전자우편을 통한 서면 인터뷰와 전화를 통하여 이루어졌다.

이 과정에 따라 다음과 같은 자료가 수집되었다. 이 자료를 바탕으로 교사가 학생들의 글쓰기에 어떤 반응을 했는지, 그리고 학생들은 교사의 반응을 어떻게 받아들이고 있는지를 살펴보고자 한다.

- 학생의 쓰기 과정에 따른 활동 학습지
- 학생의 초고
- 학생의 재교
- 학생 설문지
- 교사의 반응 자료(학생의 초고에 쓴 것)
- 교사 면담 자료

다만 이 자료를 수집한 시기가 2012년 2월이었기 때문에 일반적인 쓰기 수업 상황이라고 할 수는 없다. 연구를 위한 글쓰기와 자료 수집이 학년 말이라는 상황에서 시행되었기 때문에 학생에게는 쓰기 시간이, 교사에게는 피드백을 하기 위한 시간이 충분히 확보되었기 때문이다.⁵ 또 특정 시기에 한 번의 글쓰기를 통해 수집된 자료라는 점, 학생들을 직접 관찰하고 면담한

5 학생들의 글쓰기와 설문조사가 끝난 후 교사 면담에서 이 연구 과정에서의 어려운 점이나 문제점 등에 대해 물어 보았을 때, 교사는 다음과 같이 대답했다. “어려운 점은 없었다. 학년말이라 차분히 읽고 피드백을 해 주기에 시간이 충분했고, 아이들 역시 고쳐쓰기 활동에 임하면서 다른 활동이나 하교 시간, 쉬는 시간에 얹매이지 않고 차분하게 임할 수 있었다. 글쓰기 학습을 위한 시간 확보와 분위기가 제대로 형성되어 진행할 수 있는 학년말이라는 상황이 좋았다.”

것이 아니라 설문을 통해 수집된 자료라는 점에서 학생을 이해하는 데에 한계가 있을 것이다. 학생에게 쓰게 한 글의 장르 또한 교사의 반응과 그것에 대한 학생의 반응에 영향을 주었을 것이라고 본다.

III. 연구 결과

1. 학생 글에 나타난 교사 반응의 형식과 내용

교사는 학생들의 글에 화살표, 동그라미 등의 기호, 교정부호, 밑줄, 이모티콘, 단어, 구, 문장 등을 사용해서 학생들의 글에 반응을 써 주고 있었다. 교사가 학생들의 글에 써 준 문단 바꾸기에 대한 피드백을 예로 들어 교사 반응의 형식과 내용을 살펴보자.

이어지는 내용은 문단이나 줄을 바꾸지 않고 써야지요.(긴 화살표를 이용해 여 앞 문장에 이어지는 표시를 함)

내용이 바뀌면 문단을 바꾸어 쓰지요.

내용이 바뀌면 들여 쓰는 것 알고 있지?

이어지는 내용은 붙여서 …….

문단 바뀔 때는 들여 쓰기

문단 바꾸기

내용이 이어지는 경우는 줄 바꾸지 ×

교정부호로 표시(문단 들여쓰기나 문단 바꾸기의 표시)

화살표로 표시(문장 이어주는 표시)

교사는 설명이나 서술의 형식, 질문의 형식, 지시의 형식 등을 사용하여 학생들의 글에 문단 구성에 대한 피드백을 주고 있다. 교사는 문장, 구, 교정부호, 기호 등을 사용하거나 두 가지 이상을 결합하여 문단 구성에 대한 피드백을 주고 있었다. 그런데 화살표, 동그라미 등의 기호, 교정부호, 밑줄, 이모티콘 등의 사용은, 교사가 쓰기 지도의 어려움으로 인급한 “일일이 피드백을 해 주는 시간 확보가 어려움”을 해소하는 즉 학생의 글에 반응을 하는 시간을 절약하는 전략이 될 수 있으나, 학생의 해석을 고려하여 조심스럽게 사용되어야 할 것이다. 위버(Weaver, 2006)의 연구에 의하면 학생들은 너무 일반적이거나 모호한 코멘트, 안내가 부족한 코멘트를 도움이 되지 않는 것으로 받아들이고 있기 때문이다.

교사는 반응을 함에 있어서 학생에게 쓰게 한 글이 “자유로운 글이기 때문에 장르의 영향을 받은 것 같지는 않다”고 말했다. 또한 “글의 유형과는 상관없이 맞춤법이나 문단의 배열, 궁금한 내용의 확인, 내용에 대한 정서적 반응 등은 글의 유형과는 상관없이 피드백을 해 주게 되며 만약 설명하는 글이나 설득하는 글이라면 이것 이외의 다른 내용들을 추가적으로 했을 것”이라고 말했다. 학생들의 글에 교사가 써 준 반응의 내용을 살펴보면 그것은 크게 다섯 가지 정도의 범주로 나눌 수 있었다.⁶

- 교정(맞춤법, 문장 부호, 띠어쓰기 교정)

6 교사와의 면접에서도 이러한 특징을 볼 수 있었다. 학생의 글에 반응할 때의 원칙, 자신의 반응에 나타난 전체적인 특징, 학생의 글에 평을 해 주기 위해 밟은 단계나 방법 등에 대해 알려달라고 했을 때 교사는 다음과 같이 보고했다.

- 글을 읽으면서 눈에 확연히 띠는 맞춤법 등에 제일 먼저 눈이 가는 게 사실
- 문단을 바꾸어야 하는데 쭉 이어 쓴 경우, 들여쓰기 역시 확인
- 읽다가 궁금한 내용이나 충분한 설명이 없는 경우에 대한 점검
- 내용에 대한 정서적인 공감과 같은 반응의 표현
- 아이들의 글을 읽고 반응을 보이기 전에 명확하게 정한 원칙은 없었으나 읽고 나서 쓴 댓글을 보면 이렇게 세 가지 정도의 방법으로 댓글을 나타낸 것으로 보임

- 수정 제안(문단 바꾸기에 대한 수정 지시나 제안)
- 질문(글의 내용에 대한 질문)
- 공감(글 내용이나 학생에 대한 정서적인 공감 표시)
- 칭찬과 격려(글에 대한 칭찬과 학생에 대한 격려)

교사는 28명의 학생 중 12명의 글에서 맞춤법, 문장 부호, 띄어쓰기, 잘 못 쓰인 단어 등의 오류를 찾아 교정을 했지만, 교정의 수가 많지는 않았다. ‘수정 제안’에 해당하는 반응의 대부분은 ‘문단 구성’에 관한 것이었다. 교사에게 평소 글쓰기 지도 방법에 대해 질문했을 때 교사는 “글쓰기 주제 구체적으로 잡기, 일정 분량 이상의 글쓰기, 일정 수준의 형식”을 강조한다고 답했다. 이 중에서 ‘일정 수준의 형식 갖추기’는 주로 글의 형식에 관한 것으로서 “비슷한 내용으로 문단 구성하기, 새로운 문단 시작할 때는 들여쓰기 등”을 지시하는 것이었다. 28명의 학생 중 17명의 학생에게 ‘문단 구성’에 대한 피드백을 하고 있었는데, 이 중에서 칭찬을 한 학생은 1명뿐이고 나머지 학생에게는 문단 바꾸기나 문장을 이어 문단을 조직할 것을 지시하거나 제안했다.

‘질문’은 주로 글의 내용에 대해 묻는 것⁷이었다. 교사는 글에서 상황이나 사건에 대한 설명이 부족하거나 내용에 생략이나 비약이 있어 이해하기 힘든 부분에 대해 학생에게 질문을 했다. 교사는 이러한 질문들을 학생의 글에서 그 부분이 나타나는 옆 여백에 써 놓았다.

엄마가 꾸지람을 하신 이유는 무엇일까? 어떤 내용으로?

어떻게 숨바꼭질을 했길래 재미있었니?

친구와 마지막을 보내면 기분이 좋은 이유는?

왜 안 치워주게 된 거야?

⁷ 학생에게 수정해야 할 것을 생각해 보게 하는 질문은 문장의 형식은 의문문이지만 ‘수정 제안’의 범주에 넣었다.

교사가 독자로서 학생의 글에 흥미를 표시하거나 학생의 생각에 동감을 표시한 것은 ‘공감’으로 분류했다. ‘칭찬과 ‘격려’는 둘 다 긍정적 반응으로서 학생이 쓴 현재 글과 관련된 반응은 ‘칭찬’으로, 이후의 글쓰기나 생활 태도에 대해 의욕이 솟아나도록 하는 내용은 ‘격려’로 분류했다.

학생들이 글을 수정할 때 고려해야 할 교사의 반응은 주로 ‘교정’, ‘수정 제안’과 ‘질문’이었다. 이미 교사가 학생의 초고에 맞춤법, 문장부호, 띄어쓰기 등의 오류를 바르게 고쳐놓았기 때문에 학생들이 초고를 고쳐 쓸 때 가장 잘 반영한 것은 ‘교정’이었다. 그러나 학생들은 문단 구성에 대한 교사의 ‘수정 제안’은 잘 반영하지 못했다. 반면 교사의 질문에 대한 답은 글을 고쳐 쓸 때 더 쉽게 반영하고 있었다. 다만 그 내용을 글에 자연스럽게 녹여 넣지 못하고 교사가 질문한 것에 대한 답을 특정 부분에 덧붙여 써 놓는 경우가 대부분이었다.

2. 교사의 반응에 대한 학생의 인식과 수용 양상

1) 자신의 글의 독자로서 교사에 대한 학생의 태도

학생들은 자신의 글을 읽는 독자로서 교사에 대해 긍정적인 반응을 보이고 있었다. 교사가 자신의 글을 읽어 주는 것이 좋다고 대답한 학생(13명)이 그렇지 않다고 대답한 학생(3명)보다 훨씬 많았다.

자신의 글을 읽는 독자로서 교사, 부모, 동료 학생에 대한 태도를 비교해 보았을 때, 학생들은 교사와 부모가 자신의 글을 읽어주는 것을 동료 학생이 읽어 주는 것보다 훨씬 선호하고 있음을 알 수 있었다. 이를 통해 학생들은 글쓰기를 가르치는 전문가로서 교사의 역할을 인정하고, 자신을 지지하는 사람으로서 부모의 인정을 받고 싶어함을 짐작할 수 있었다. 그러나 아직 글쓰기 교실의 협력자로서 동료 학생을 받아들이지 못하고 있는 것 같다. 교사는 학생이 자신의 글을 친구들이 읽거나 친구들 앞에서 발표해도 위험

을 느끼지 않도록 하기 위해서 동료 학생들과의 신뢰 관계와 상호 의존 관계를 구축할 수 있도록 해야 한다.

표 7. 교사, 동료, 부모에 대한 반응 비교

내 글을 읽는 것이 좋음	교사	친구	부모
매우 그렇다	7	2	11
어느 정도 그렇다	6	2	6
보통이다	11	12	7
거의 그렇지 않다	2	7	1
전혀 그렇지 않다	1	4	3
결측	1	1	0
계	28	28	28

교사, 부모, 동료 학생이 자신의 글을 읽어 주는 것이 좋다는 것에 대해 모두 ‘매우 그렇다’고 반응한 학생이 2명 있었다. 이 학생들은 자신의 글쓰기 수준을 높게 평가하고 있었으며, 글쓰기를 매우 좋아하고 글쓰기에 전혀 어려움을 느끼지 않으며, 글을 쓸 때 전혀 불안하지 않는다고 답하고 있었다.

이와 반대로, 한 학생은 교사, 부모, 친구 모두 자신의 글을 읽는 주는 것을 전혀 좋아하지 않는다고 답했는데, 이 학생은 앞에서 언급한, 글쓰기를 좋아하지 않으며 글쓰기가 재미없고, 글을 쓸 때 어려움을 느끼며 매우 불안하다고 답한 바로 그 학생이었다. 이 학생은 교사의 반응도 자세히 읽지 않는다고 답하고, 교사의 반응을 받아들여 제대로 수정을 하고 있지 못하다고 보고하고 있었다.

쓰기 지도에서 특히 주목하고 관심을 기울여 세심하게 지도해야 할 학생은 바로 이러한 학생이다. 이 학생은 글쓰기 자체에 대한 흥미와 동기가 부족할 뿐더러 필자로서 자기 자신에 대한 인식도 부정적인 것으로 판단된다. 담임교사와의 면담에 의하면 이 학생의 학습에 대해 가정의 관심이 많이 부족하며 학습부진이 누적되었고 따라서 학습의욕도 많이 떨어지는 편이었

다. 이후의 개방형 질문에서도 이 학생은 계속해서 대부분의 다른 학생과 달리 부정적인 반응을 보였다. 교사가 써 준 내용 중에 좋았거나 기뻤던 것이 무엇인지 물었을 때 ‘없다’고 답했으며, 자신의 글을 수정하는 데 도움이 된 말은 무엇인지에 대해 물었을 때도 이 학생은 ‘없다’는 반응을 보였다.

2) 교사 반응에 대한 학생의 이해와 수용

학생들에게 자신의 글에 교사가 써 준 내용을 자세히 읽어 보았는지, 교사의 반응을 어느 정도로 이해했는지에 대해 물어보았다. 이에 대해 대부분의 학생들이 교사의 조언을 자세히 읽어 보고 있으며 그 내용을 이해하고 있는 것으로 보고하고 있었다.

표 8. 교사 반응에 대한 학생의 수용 태도

교사의 반응을 자세히 읽음	응답자 수(단위 : 명)	비율(단위 : %)
매우 그렇다	13	46.43
어느 정도 그렇다	7	25.0
보통이다	7	25.0
거의 그렇지 않다	1	3.57
전혀 그렇지 않다	0	0
계	28	100

표 9. 교사 반응에 대한 학생의 이해 정도

교사의 반응을 이해함	응답자 수(단위 : 명)	비율(단위 : %)
잘 이해했다	11	39.29
어느 정도 이해했다	10	35.71
보통이다	7	25.0
거의 그렇지 않다	0	0
전혀 그렇지 않다	0	0
계	28	100

교사의 조언을 자세히 읽지 않는다(거의 그렇지 않다 : 1명)고 보고한 학생의 개방적 설문 내용을 살펴보았다. 이 학생은 평소 글을 적게 쓰고 있었고 따라서 교사의 반응을 많이 받지 못했으며, 자신의 글을 수정하는 데 도움이 되는 말이 없는 것으로 인식하고 있었다. 가장 도움이 되지 않는 말은 “좀 더 길게 써라”라는 말이며, 교사에게 원하는 바도 “길게 써라만 안 써 주시면 된다”는 반응을 보였다.

학생들에게 고쳐쓰기를 할 때 교사가 초고에 써 준 내용을 고려하여 수정하였는지 물어보았다. 대부분의 학생(‘매우 그렇다’와 ‘어느 정도 그렇다’고 대답한 23명)이 교사의 반응을 받아들여 자신의 글을 수정했다고 보고했다. 그러나 실제로 그들의 초고와 재교를 살펴보았을 때 교사의 조언을 자신의 글을 수정하는 데 제대로 받아들이지 못한 경우가 꽤 있었다.

‘거의 그렇지 않다’고 보고한 학생은 1명으로, 이 학생은 교사가 글에 표시한 기호를 이해하지 못하여 이런 반응을 한 것으로 보인다. 교사가 학생의 글에 중복되는 말의 밑에 물결표시를 했는데, 학생은 한 문장에서 같은 낱말이 반복되고 있음을 알지 못했다. 학생은 “말은 아니지만 나는 밑에 물결모양이라는 표시가 이해가 안 된다.”고 말하고 있었다. ‘전혀 그렇지 않다’고 보고한 학생은 1명이었는데, 이 학생은 교사, 부모, 친구 모두 자신의 글을 읽는 주는 것을 전혀 좋아하지 않는다고 답한 바로 그 학생이었다.

표 10. 교사 반응에 대한 학생의 수용 정도

조언을 받아들여 수정함	응답자 수(단위 : 명)	비율(단위 : %)
매우 그렇다	9	32.14
어느 정도 그렇다	14	50.0
보통이다	3	10.71
거의 그렇지 않다	1	3.57
전혀 그렇지 않다	1	3.57
계	28	100

교사가 초고에 써 준 내용이 자신의 글을 수정하는 데 어떤 역할을 했는지 물었을 때 대부분의 학생이 글을 수정하는데 도움이 되었다고 답했다. 단지 4명의 학생이 글의 수정에서 교사 반응의 유용성에 대해 유보적인 응답(‘보통이다’)을 했다. 그런데 이 4명의 학생은 교사의 조언을 고려하여 자신의 글을 어느 수정하는가에 대해 ‘보통이다’, ‘거의 그렇지 않다’, ‘전혀 그렇지 않다’고 답한 5명의 학생 중에 속하고 있었다.

표 11. 교사 반응의 유용성에 대한 학생의 인식

교사 조언이 수정에 도움이 될	응답자 수(단위 : 명)	비율(단위 : %)
매우 그렇다	12	42.86
어느 정도 그렇다	12	42.86
보통이다	4	14.28
거의 그렇지 않다	0	0
전혀 그렇지 않다	0	0
계	28	100

3) 교사 반응의 내용에 대한 학생의 의견

교사 반응의 내용에 대해 학생 의견을 개방형 질문으로 몇 가지 물어보았다. 자신의 글에 교사가 써준 내용 중에 좋았거나 기뻤던 말이 무엇인지 그리고 그 이유는 무엇인지 물어보았다. 학생들의 대답을 정리하면 다음과 같았다.

교사의 칭찬과 격려 - 11명

글에서 부족하거나 보완해야 할 내용이나 수정해야 할 내용에 대한 조언이나 충고 - 9명

글 내용이나 학생에 대한 교사의 공감 - 4명

칭찬과 수정 사항 - 2명

칭찬과 격려, 교사의 친절한 말 - 1명

없다 - 1명

교사의 반응 중 좋았거나 기뻤던 말로 ‘칭찬과 격려’를 이야기한 학생들이 가장 많았다. 이들은 교사의 칭찬이 교사의 인정(“나를 인정해 주는 느낌이어서”)을 의미하고, 글쓰기의 동기(“그 말을 들으면 노력하니깐”)로 작용하며, 긍정적 정서(“왠지 뿌듯하고 또 기분이 좋아서”)를 불러일으킨다는 점을 이유로 들었다.

조사를 하기 전 연구 대상이 어린 초등학생들이므로 대부분의 학생들이 교사의 칭찬을 들리라 생각했으나, 비슷한 수의 학생들이 글에서 부족한 부분이나 수정해야 할 내용에 대한 피드백을 좋았거나 기뻤던 말이라고 했다. 그들은 그 이유를 자신의 글에서 부족한 부분을 보충해 좀 더 나은 글을 쓸 수 있기 때문이라고 했다. 그런데 이들 학생의 반응 중에 다음의 것들은 교사들이 주목해야 할 필요가 있다.

- 내가 글을 잘못 썼는데 선생님께서 내가 이해할 수 있도록 글을 달아 주었다.
그래서 좋았다. 내가 잘 이해를 하면 잘 고칠 수 있기 때문이다.
- 응원해 주는 말과 칭찬을 써 주셔서 좋았고 친절하게 …지? …까? 이런 말들이 특히 더 좋다.

학생의 글에 반응을 써 줄 때 많은 교사들이 간단하게 단어나 구를 사용하거나 기호 표시를 하여 시간을 절약하는 경우가 있다. 또 수정을 제안할 때는 그 이유를 설명하지 않고 간단히 명령이나 지시를 하는 경우가 있다. 그런데 글로서 소통을 할 때는 학생 필자와 교사 독자가 서로 상황맥락을 공유하고 있지 않아서 학생들이 교사의 의도를 제대로 이해하지 못하는 경우가 있기 때문에 교사는 학생들이 충분히 이해할 수 있도록 설명을 해야 한다. 또한 수정을 제안할 때 표현을 직접적으로 명령하는 것이 아니라 의문형을 사용해 간접적으로 제안을 하는 것이 학생의 거부감을 줄일 수 있을 것이다.

2명의 학생이 낸 의견이기는 하지만, 중요하게 고려해야 할 학생의 반응은 자신들의 글에 흥미를 보이거나, 글의 내용이나 경험에 공감을 표시하

는 등의 교사의 정서적 반응을 좋았다고 하는 것이다. 대학생을 대상으로 한 첨삭 지도 연구에서도 “첨삭지도의 실제적 효과는 단순히 글쓰기 지식의 측면에서 이론적 복습에만 치중하기보다 자기성찰의 기회를 제공하고 정서적 교류가 병행될 때 효율적으로 극대화되고 있음을 확인할 수 있었다”(최규수, 2009: 129)고 밝히고 있는 점을 주목할 필요가 있다. 특히 어린 학생일수록 먼저 교사가 학생이 쓴 글에 흥미를 보이고 내용에 공감을 표시함으로써 학생과 교사 사이에 친밀함과 신뢰를 쌓아야 학생이 교사의 피드백에 대해 좀 더 수용적인 태도를 지니도록 할 수 있을 것이다.

교사가 자신의 글에 써 준 내용 중에서 이해가 잘 되지 않았던 말을 물었을 때 대부분의 학생(20명)은 ‘없다’고 응답했다. 교사의 반응 중에서 이해가 잘 가지 않았던 내용과 그 이유에 대해 8명이 의견을 제시했다. 3명의 학생은 교사가 설명한 내용 그 자체를 잘 이해하지 못하겠다고 했다. 케(Keh, 1990)는 자신의 학생들에 대한 조사를 통해서 학생들이 한 단어로 된 교사의 코멘트는 거의 도움이 되지 않는 것으로 여기는 것을 발견했다. 한 단어로 된 간단한 코멘트는 칭찬이나 비판의 설명을 제공하지 않기 때문이다. 따라서 교사는 학생들의 글에 반응을 써 줄 때 학생들이 이해하기 쉽게 반응해 주어야 하며 그러한 반응을 하게 된 이유를 설명해야 할 것이다. 또한 상황 맥락을 공유하지 못하는 한계를 보완해 줄 대책을 세울 필요가 있을 것이다.

설명해 줄 때(이유 - 헷갈리거나 이해를 못 할 때가 있으니깐)

짜증났던 일로 내용이 바뀔 때는(이유 - 내용이 바뀔 때 문단 바꾸기가 해당되지 않다고 생각해서)

이해가 안 되는 부분은 거의 없었다고 생각이 든다. 그런데 앞의 문단을 끊어 간단히 적어 놓은 소제목 문구는 없어도 될 것 같구나가 조금 이해가 되지 않았다.(이유 - 소제목이 뭔지 잘 몰랐었다. 하지만 다시 여쭈어 보니 이해하기 쉽게 손으로 알려 주셔서 이해가 될 수 있었다.)

또 다른 3명의 학생은 교사의 반응 중 기호 표시를 이해하기 힘들다고 했다. 교사가 학생의 글에 표시한 기호나 밑줄 등을 왜 해 놓았는지 이해가 가지 않는다는 것이었다. 반응의 한 방식으로 기호를 사용하기 위해서는 사전에 학생들에게 그러한 기호가 무엇을 의미하는지 알 수 있도록 해야 학생들의 교사의 피드백을 잘 이해할 수 있을 것이다. 또한 교사는 학생의 글에 반응을 해 줄 때, 특히 어린 학생이거나 이해 수준이 낮은 학생들일수록 기호나 교정부호, 밑줄 등을 사용하기보다는 분명한 문장으로 내용을 제시해야 할 것이다.

이 기억은 오래오래 아주 오랫동안 남아 있을 거다를 밑줄 쳐 주었다.

^? 가 무슨 뜻인지 이해가 안 된다

말은 아니지만, 나는 밑에 ~~~(물결표시)이라는 표시가 이해가 않된다.

자신의 글을 수정하는 데 가장 도움이 된 말과 도움이 되지 않은 말에 대한 학생의 의견을 물어보았다. 두 명의 학생을 제외하고 대부분의 학생들이 교사의 피드백 중에서 문단 바꾸기에 대한 지적, 내용에 대한 질문 등을 도움이 된 말로 제시했다. 두 명의 학생은 “없음”이라고 대답했는데, 이 두 학생은 교사의 반응이 수정하는 데 도움이 되는지 물었을 때 긍정적인 답이 아니라 ‘보통’이라고 답한 학생들이었다.

실제로 두 학생의 초고와 수정된 글을 비교해 보았다. 한 학생은 교사의 반응을 보고 자신의 글을 수정하고 있었다. 교사가 “어디에 있던 초콜릿? 경도가 무엇일까?”라며 글의 내용에 대한 질문을 했고 고친 글에서 그 내용에 대한 설명을 하고 있다. 교사가 글에서 “그런데”的 중복을 지적했는데, 고친 글에서 학생은 첫 번째 “그런데”를 “그리고”로 수정하였다. 반면 다른 한 학생은 교사의 반응 중 간단한 맞춤법 지적은 받아들였으나 문단 구성에 대한 지적을 반영하여 글을 수정하지는 못했다. 이 학생은 앞에서 계속 언급된 학생으로서 자신의 글을 다른 사람들이 읽어 주는 것을 전혀 좋아하지 않으

며, 교사의 반응 중 기뻤거나 좋았던 내용이 “없다”고 대답한 학생이었다. 수정을 하는 데 가장 도움이 되지 않았던 내용을 물었을 때도 대부분의 학생이 “없었다”라고 답한 반면에 이 학생은 “나는 최대한 한 것이기 때문에” 교사의 “좀 더 길게 써라”는 말이 도움이 되지 않는다고 말했다.

4) 학생들이 교사에게 바라는 반응

학생들에게 교사가 계속해서 자신들의 글을 읽고 나서 무엇인가를 써주기를 원한다면 어떤 내용을 적어 주기를 바라는지 물어보았다. 학생들의 대답한 내용을 정리하면 다음과 같이 범주화할 수 있었다.

표 12. 학생들이 교사에게 바라는 반응⁸

바라는 점	학생 수
칭찬	14
고칠 점이나 부족한 점	12
교사의 정서적 반응	3
격려	2
기타	4
계	35

많은 학생들이 “글을 굉장히 잘 썼다는 내용”, “정말 잘 썼다는 내용을

- 8 바라는 내용을 두 가지 이상 중복 대답한 학생은 7명이었다. 실제 이를 대답을 정리하면 다음과 같다.

칭찬(8명 응답)

칭찬 / 고칠 점이나 부족한 점(5명 응답)

칭찬 / 격려(1명 응답)

고칠 점이나 부족한 점(6명 응답)

부족한 점 / 격려(1명 응답)

교사의 정서적 반응(3명 응답)

기타(4명 응답)

적어 주시길 바란다.”, “어떤 말이든지 칭찬하는 말이면 좋겠다.” 등 교사에게서 칭찬의 반응을 원하고 있었다. 그 다음으로 학생들은 교사들이 자신의 글에서 고쳐야 할 점이나 부족한 부분을 적어 주기를 원하고 있었다.

칭찬이나 고쳐야 할 점에 대한 지적은 이미 예상했던 바라, 우리가 주의 해야 할 학생의 반응은 기타의 대답들이다. 기타의 대답을 한 학생 중 특히 두 명의 의견을 고려해 볼 필요가 있다. “그 내용을 좀 더 쉽고 이해하기 빠른 내용”이라고 답한 학생은 자신의 글을 수정하는 데 가장 도움이 된 말로 “이것을 이렇게 고치면 어떨까? 하고 친절하게 써 주시는 말씀”이라고 적었고 그 이유는 “그 말씀을 써 주시니 쉽게 고칠 수 있어서”라고 했다. “없다. 난 그냥 좀 더 길게 쓰라고만 안 써 주시면 된다”고 대답한 한 학생은 앞에서 계속 언급된 학생으로서, 글쓰기 자체에 대한 흥미와 동기가 부족할 뿐더러 필자로서 자기 자신에 대한 인식도 부정적인 학생이다. 교사의 반응에서 좋았거나 기뻤던 내용과 그 이유를 물었을 때 학생의 반응(“없다”, “내가 글똥 줄을 적게 써서 그런 말이 없었다”)과 자신의 글을 수정하는데 가장 도움이 되지 않았던 내용과 그 이유를 물었을 때 학생의 반응(“좀더 길게 써라”, “나는 최대한 길게 쓴 것이기 때문에”)에서 평소 그 학생이 글을 짧게 쓰는 편이며 그것에 대해 교사가 여러 번 피드백을 했음을 짐작할 수 있었다. 이 두 학생의 사례에서 알 수 있는 것은 아무리 교사가 글을 개선하는 데 필수적이거나 중요한 피드백을 해 준다 한들 학생이 이해하지 못하거나 받아들일 만한 능력과 마음이 되지 않는다면 아무런 소용이 없다는 점이다. 교사의 반응을 제대로 이해하거나 받아들이지 못하고 있는데, 계속해서 학생이 부정적으로 여기거나 이해하지 못하는 반응을 반복한다면 학생은 부정적인 쓰기 경험을 반복하게 될 것이다. 따라서 교사는 학생들의 쓰기 능력과 태도, 글쓰기에 대한 흥미와 몰입 등에 따라 반응의 방법이나 내용을 달리해야 할 것이다. 교사 반응의 효과에 대해 조사했을 때 교사들은 학생의 수준과 능력, 태도에 따라 그 효과가 달라진다고 보고 있었다(김정자, 2010).

교사의 공감이나 정서적 반응을 원하는 3명의 학생들의 의견 또한 주

목해야 한다. 이들은 교사에게 원하는 바에 대해 “이 글에 대한 느낌이나 감정”, “지금 내 글 같은 경우에는 위로의 말이나 선생님의 경험”, “글의 내용에 대한 선생님의 생각”이라고 의견을 적어 주었다. 이 학생들은 자신의 글과 그것에 대한 교사의 반응을 통하여 교사와 소통하고자 하는 소망을 드러내고 있으며, 평가자나 조언자로서 교사의 역할이 아니라 자신의 글에 흥미와 공감을 드러내는 독자로서 교사의 역할을 원하고 있는 것이다.

IV. 결론

교사가 학생의 글에 반응을 해 주는 것은 학생의 글을 개선시키고자 하는 의도에서이다. 그런데 많은 노력과 시간을 들인 교사의 반응이 학생의 글을 개선시키는 데 도움이 되기보다는 학생의 글쓰기 의욕을 떨어뜨리게 된다면 문제가 된다. 교사가 학생의 글에 어떻게 반응할 때 학생이 글쓰기에 대해 흥미를 느끼고 쓰기를 부담스러워하지 않는지에 대한 정보가 있다면 교사가 학생의 글에 피드백 하는 방법에 대한 안내가 될 수 있을 것이다.

연구 대상 학급의 학생들은 대부분 자신들의 글에 대한 교사의 반응에 대해 긍정적인 태도를 보이고 있었으며, 교사의 반응이 자신의 글을 수정하는 데 도움이 되는 것으로 여겼고 있었다. 이들은 교사에게서 자신들의 글에 대한 칭찬, 부족하거나 수정해야 할 부분에 대한 구체적인 지적, 자신의 글에 대한 교사의 공감이나 흥미 같은 정서적 반응, 격려 등을 원하고 있었다.

이 학급의 사례를 살펴봄으로써 교사가 학생의 글에 반응을 하는 것과 관련해 몇 가지 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

첫째, 교사는 정서적으로 상처를 받기 쉬운 학생들, 성공의 경험을 갖지 못한 학생들, 필자로서 자기 자신에 대한 인식이 부족한 학생들에게는 먼저 칭찬과 격려, 정서적 공감의 반응을 해 주는 것이 필요하다. 쓰기에 대한 긍

정적 태도, 필자로서 자신감, 교사와의 신뢰 관계가 튼튼히 형성된 이후에야 학생들은 교사의 수정 제안이나 문제점 지적 등이 자신에 대한 비판이나 비난이 아니라 자신의 글을 개선하기 위한 자산으로 여기게 될 것이기 때문이다. 지(Gee, 1972)는 “학생의 쓰기에 대한 태도와 능력 있는 필자로서의 자기 인식이 교사가 써 준 조언에 상당한 영향을 받는다”고 보았다. 그는 자신의 연구에서 칭찬을 받은 학생들이 비판을 받거나 아무런 코멘트를 받지 않은 학생들보다 쓰기에 대해 좀 더 긍정적인 태도를 지녔음을 밝혔다.

둘째, 교사는 학생들의 글에 반응을 해 줄 때 그 내용뿐만 아니라 표현의 방식도 고려해 보아야 한다. 피드백을 학생의 글에 써 주는 경우, 교사는 학생에게 반응을 해 주는데 걸리는 시간을 절약하기 위하여 “~할 것”, “~하기” 등과 같이 명령이나 지시를 하는 방식으로 압축된 표현을 하는 경우가 있다. 몇몇 학생이 이와 관련된 의견을 제시했는데, “친절하게 …지? …까? 이런 말들이 특히 더 좋다”, “이것을 이렇게 고치면 어떨까?하고 친절하게 써 주시는 말씀” 등의 의견에서 학생들이 반응의 내용뿐만 아니라 교사의 말투(문체)나 표현 방식을 의식하고 있다는 것을 알 수 있었다.

셋째, 이러한 방식의 쓰기 지도를 위해서는 시간의 확보가 필수적이라는 점이다. 학생이 글을 써 나가는 과정 중에 학급이라는 공동체 안에서 실제 독자를 만나고 그 독자와의 협의나 독자 반응을 통해 자신의 초고를 수정해 더 나은 글로 완성해 가는 일련의 과정은 학생뿐만 아니라 교사에게 많은 시간과 노력이 필요한 과정이다. 그러나 이 교사는 평소 글쓰기 지도의 어려움으로 시간 확보의 어려움을 언급했다. 교사는 자신의 경우 학생의 글을 읽고 반응을 해 줄 시간을 내기가 어려우며, 학생들의 경우 또한 진정한 쓰기 학습을 위한 시간이 부족하다는 점을 지적했다.

일일이 피드백을 해주는 시간 확보가 어려움

아이들 역시 심사숙고하여 글을 써 내는 시간이 부족함

쓰기 수업 시간 외에 글쓰기 시간 확보가 어려움

부족한 시간으로 인해 학생들은 교과서 쓰기 단원의 학습 활동을 해결하면서 초고를 쓰는 것을 끝으로, 글에 대해 교사의 지도를 받지 못한 채 쓰기 학습을 끝내는 경우가 많다. 또한 부족한 쓰기 시간으로 인해 학생들은 글을 빨리 대충 써내고 끝내야 하는 과제로 여길 우려가 있다.

넷째, 학생들이 교사의 반응을 자신의 글에 대한 비판이 아니라 자신의 글을 개선하기 위한 조언으로 긍정적으로 받아들이게 하기 위해서는 학생의 글에 대한 교사의 반응이 지속적으로 이루어져야 한다. 연구 대상인 이 학급은 평소 글쓰기와 이에 대한 교사의 피드백이 지속적으로 이루어지고 있었다. 또한 교사의 ‘쓰기 지도 전문성’에 대해 학생들이 신뢰하고 있었으며, 자신들의 글쓰기 수준에 대해 대체로 긍정적 인식을 지니고 있었던 점도 교사 피드백에 대한 학생의 인식이나 태도가 긍정적이었던 것에 영향을 주었을 것으로 본다.

이 연구는 학생들의 글에 교사가 적절한 반응을 할 수 있도록 하기 위한 의문에서 출발했다. 교사가 학생의 글에 지속적으로 피드백을 하고 있는 한 학급의 사례를 조사함으로써 학생들이 교사의 반응을 어떻게 받아들이는지에 대해 탐색해 보고 교사가 어떻게 반응을 하는 것이 좋은지 알아보고자 했다. 그러나 4학년 한 학급의 사례라는 점에서 연구의 결과를 일반화하는 데에는 어려움이 있을 것이다. 다만 이 사례에서 그동안 암묵적으로 인식되어 오던 사실들을 확인하고 몇 가지 교육적 시사점을 얻을 수 있었다. 또한 이 연구는 학생의 글에 대한 교사 반응, 그리고 교사의 반응에 대한 학생의 인식과 태도 등과 관련하여 여러 가지 후속 연구를 촉발할 수 있을 것이다. 향후 교사 변인, 학생 변인, 글 변인, 맥락 변인 등을 고려하여 좀 더 체계적인 설계가 된 연구가 이루어질 것을 기대하며, 특히 학습자 측면에서 교사의 반응에 대한 연구가 진행될 수 있기를 바란다.

* 본 논문은 2013. 2. 28. 투고되었으며, 2013. 3. 5. 심사가 시작되어 2013. 3. 31. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 구자황(2008), 「수정과 피드백이 글쓰기에 동인이 되는 방식을 위한 탐구」, 『어문연구』 56, 어문연구학회, 323~343.
- 김경화(2009), 「고등학생의 경험한 일 쓰기에 대한 국어 교사의 논평 분석」, 고려대학교 석사학위 논문.
- _____(2011), 「학생 글에 대한 반응 연구 동향 및 전망」, 『작문연구』 13, 작문학회, 281~319.
- 김경훤(2009), 「대학글쓰기 첨삭지도 사례」, 『새국어교육』 83, 한국국어교육학회, 27~55.
- 김정자(2010), 「학생의 글에 반응하는 것에 대한 교사의 경험 및 인식 조사」, 『국어교육학연구』 38, 국어교육학회, 99~125.
- _____(2011), 「학생의 글에 대한 교사 반응의 의의」, 『새국어교육』 89, 한국국어교육학회, 107~128.
- 박진숙(2009), 「첨삭지도라는 공통 감각과 대학 글쓰기 교육의 개선방향」, 『반교어문연구』 26, 반교어문학회, 103~127.
- 엄민호·김현정(2009), 「대학 ‘글쓰기’ 교과에 활용 가능한 피드백의 특성과 방법」, 『새국어교육』 83, 한국국어교육학회, 311~336.
- 이은자(2008), 「논술 피드백의 문제점」, 『새국어교육』 80, 한국국어교육학회, 361~382.
- _____(2009), 「교사 첨삭 피드백의 원리와 방법」, 『작문연구』 9, 한국작문학회, 123~152.
- 이재기(2011a), 「교수 첨삭 담화의 유형과 양상 분석」, 『한민족어문학』 57, 한민족어문학회, 557~596.
- _____(2011b), 「교수 첨삭 담화와 교정의 관계 분석」, 『국어교육학연구』 40, 국어교육학회, 467~502.
- 최규수(2009), 「첨삭지도에 대한 대학생들의 반응 양상과 교육적 효과의 문제 - 명지대의 사례 분석을 중심으로」, 『반교어문연구』 26, 반교어문학회, 129~157.
- Carol, T. & Katzenelson, H.(1996), "Ideology and purpose in teacher's written responses to students writing." In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn(eds.), *Effective Teaching and Learning of Writing*, Amsterdam University Press.
- Clark, I. L., et al.(2003), *Concepts in Composition ; Theory and Practice in the Teaching of Writing*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dohrer, G.(1991), "Do teachers' comments on students' papers help?", *College Teaching* 39(2) : 48~54.
- Elbow, P.(1997), "High Stakes and Low Stakes in Assigning and Responding to writing," *New Direction for Teaching and Learning* 69 : 5~13.
- Ferris, D.R.(2003), *Responding to Student Writing : Implications for Second Language Students*, Lawrence Erratum Associates, Inc.
- Gee, T. C.(1972), "Students' Response to Teacher Comments," *Research in the teaching of English* 6(2) : 212~221.
- Grabe, W. & Kaplan, R.(1996), *Theory & Practice of Writing*, Longman.

- Hamer, J.(2004), *how to teach writing*, Longman.
- Keh, C.(1990), "Feedback in the writing process: A Model and Methods for implementation," *EIT journal* 44 : 294~304.
- Lindemann, E.(1995), *A rhetoric for Writing Teachers*, Oxford University Press.
- Peterson, S. & Kennedy, K(2006), "Sixth-grade Teachers' Written Comments on student Writing," *Written Communication* 23(1) : 36~62.
- Searle, D. & Dillon, D.(1980), "Responding to student Writing : What Is Said or How It Is Said," *Language Arts* 57(7).
- Smith, S.(1997), "The Genre of End Comment: Coventions in Teacher Responses to Student Writing," *College Composition and Communication* 48(2) : 249~268.
- Sommers, N.(1982), "Responding to Student Writing," *College Composition and Communication*, Vol. 33(2) : 148~156.
- Straub, R.(1996), "The Concept of Control in Teacher Response : Defining the Varieties of "Directive" and "Facilitative" Commentary," *College Composition and Communication* 47(2) : 223~251.
- _____ (1999), *A Sourcebook for Responding to Student Writing*, Hampton Press.
- _____ (2006), *Key Works on Teacher Response*, Boynton/Cook Heinemann.
- Treglia, M. O.(2008), "Feedback on Feedback : Exploring Students Responses to teachers' Written Commentary," *Journal of Basic Writing* 27(1) : 105~137.
- Tway, E.(1980b), "Teacher Responses to Children's Writing," *Language Arts* 57(7) : 763~772.
- Weaver, M. R.(2006), "Do students value feedback? Student perception of tuters' written response," *Assessment & Evaluation in Higher education* 31(4) : 379~394.
- White, E. M.(2007), *Assigning, Responding, Evaluating*(4th), Bedford/St.Martin's.

학생들은 자신의 글에 대한 교사의 반응을 어떻게 받아들이는가?

—초등학교 4학년 한 학급의 사례를 중심으로

김정자

이 연구는 학생이 자신의 글에 대한 교사의 반응에 어떻게 반응하고 있는가를 알아보기 위한 것이다. 이를 위해 교사가 실제로 학생의 글에 쓴 반응(written response)을 중심으로 이에 대한 학생의 인식과 수용 양상을 연구의 내용으로 삼았다.

본 연구의 대상은 경기도 소재 한 초등학교의 4학년 한 학급으로서 평소 학생들의 글에 대해 교사의 피드백이 지속적으로 이루어지고 있었다. 학생은 초고에 써 준 교사의 반응을 읽고 난 후 자신의 글을 수정하였다. 이 과정을 마친 후 학생들은 설문조사, 교사는 면접을 통하여 자료를 수집하였다.

학생들은 자신들의 글의 독자로서 교사의 역할과 교사의 반응에 대해 긍정적이었다. 또한 대부분의 학생들이 교사의 반응을 받아들여 자신의 글을 수정한다고 보고했으며, 교사의 반응이 자신의 글을 수정하는 데 도움이 되는 것으로 여기고 있었다. 이들이 교사에게 주로 원하는 반응은 자신들의 글에 대한 칭찬과 부족하거나 수정해야 할 부분에 대한 구체적인 지적이었다. 소수의 학생들이지만, 글에 흥미와 공감을 드러내는 독자로서 교사의 역할을 원하고 있는 학생들도 있었다.

교사 반응에 대한 학생의 반응을 고려했을 때, 교사는 평가자보다는 먼저 칭찬과 격려, 정서적 공감의 반응을 표현하며 독자로서 역할을 하는 것이

필요하다. 교사는 반응의 내용뿐만 아니라 표현의 방식도 고려해야 하며, 학생들이 교사의 반응을 자신의 글에 대한 비판으로 받아들이지 않도록 해야 한다.

핵심어 글쓰기, 학생 반응, 교사 반응

ABSTRACT

How students respond to teacher's written response to their writing?

Kim, Jeong-ja

This study aims to explore how teacher's respond to teacher's written response to their writing. This topic is an under-researched area, and there has been little empirical research focused on students' response to teacher's response. Therefore this study surveyed of students' perceptions of teacher's written comments to their written text and attitudes toward teacher's written comments.

Quantitative data was collected through questionnaires and Qualitative data was collected through open-ended items in questionnaires and interviews. 28 students in the fourth grade in the elementary school located Gyeonggi-do participated in filling in the questionnaires and their homeroom teacher was interviewed using e-mail and telephone.

The results of survey indicate that most students showed positive attitudes toward teacher's feedback and role of teacher as a reader. Most students reported that they revised their drafts according to teacher's written responses. They have perceived that teacher's comments were helpful for them to revise their writing.

This research gives us a great deal of insight into what our students want when we respond to their writing. The majority of students wanted to receive praise and suggestion for revising from their teacher. Although there were few students, they wanted their teacher to show empathy and interest with their texts.

KEYWORDS writing, student's response, teacher's response