

독자 기반 피드백에 의한 작문 지도 실행 연구

김혜연 서울대 국어교육연구소 연구원(제1저자)

김정자 경인교대 국어교육과 교수(교신저자)

- I. 머리말
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 맺음말

I. 머리말

최근 대학에서는 대학생이 갖추어야 할 기본 역량으로서 쓰기능력을 강조하면서, 작문 교육의 강화, 학문별 작문 강의 마련, 대학 내 글쓰기 센터(writing center)의 설치와 운영 등을 통해 글쓰기 교육에 힘을 쏟고 있다. 이러한 대학 글쓰기 교육의 특징은 글쓰기 교육의 내용과 방법 측면에서 두 가지로 정리할 수 있다. 내용 면에서 대학 글쓰기 교육은 대부분 보고서, 논문 작성 등 학술적 글쓰기에 초점이 맞추어져 있다. 방법 면에서는 학생 글에 대한 직접적 지도를 강조하고 있는데, 특히 글쓰기 센터나 글쓰기 프로그램을 통하여 실제 학생이 쓴 글에 대해 교수자가 첨삭, 논평 등의 피드백을 하는 것을 주요한 지도방법으로 제시하고 있다.

그런데 이러한 대학 글쓰기 교육의 최근 경향과 관련해서 다음과 같은 문제를 고려해 볼 필요가 있다. 먼저 대학에서의 글쓰기 교육이 보고서나 논문 작성 등의 실용적인 목적에서 주로 이루어지고 있는 것이 아닌지 되짚어 볼 필요가 있다. 최근 학술적 글쓰기가 비학술적 글쓰기를 억압할 수 있으며 필자 ‘자신의 목소리’를 약화시킨다는 비판적 관점이 소개(정희모, 2014)되

기도 하였다. 또한 학술적 글쓰기로 인한 학생들의 '저자성'의 상실에 대한 우려와 함께 대학 글쓰기 교육에 성찰적 에세이가 보완되어야 한다는 주장도 있다(구자황, 2013, 2014).

글쓰기의 가장 기본적인 기능은 자신을 표현하는 것이라는 점에서 자신을 성찰하고 일상에서 의미를 발견하며 자신의 생각과 정서를 표현하는 글쓰기의 요구가 학생들에게 있을 수 있다. 이러한 글쓰기는 학생들이 평생필자로서 글쓰기를 지속적으로 해 나가는 데 필수적이다. 또한 매체의 발달로 블로그나 SNS 글쓰기 등 자신을 표현하는 글쓰기에 대한 요구가 증가하고 있는 것에서도 이러한 글쓰기의 교육적 필요성과 가능성을 볼 수 있다. 자신의 생각이나 정서를 표현하는 글을 쓰는 것은 학생들이 필자로서 스스로의 목소리를 찾는 데에도 도움이 된다. 이는 학술적 글쓰기에도 도움이 되는데, 보고서나 논문 등에서 자신의 생각과 논리를 세우기 위해서는 먼저 자신의 목소리를 분명히 할 필요가 있기 때문이다. 또한 필자로서 자신의 목소리를 찾는 것은 자신의 글에 책임을 지는 쓰기 윤리를 형성하는 출발점이기도 하다.

다음으로 생각해 볼 문제는 첨삭과 평가 중심으로 이루어지는 글쓰기 피드백이다. 첨삭 지도는 학생들의 글을 읽고 오류를 교정해 주거나 글의 잘못된 부분을 직접적으로 지적하고 수정을 지시하는 등의 방식으로 이루어진다. 이러한 첨삭 지도는 좋은 글에 대한 특정한 기준 하에 평가적 관점에서 이루어지는 경우가 대부분이다. 교수자의 피드백이 작문 지도 방법으로서 효과가 있으려면 학생들이 교수자의 피드백을 내면화해야 한다. 그런데 평가적 관점에 의한 피드백은 학생들에게 자신의 글에 대한 가치판단으로 여겨져 편안하게 받아들여지기 힘들다는 데에 문제가 있다. 이러한 점을 고려했을 때 교수자는 평가자의 관점이 아니라 독자의 관점에서 학생의 글에 반응해 줄 필요성이 있다.

따라서 이 연구의 목적은 대학생의 글쓰기 과정에서 이루어진 작문 피드백을 연구 대상으로 삼아 독자 기반 피드백이 실행되는 과정 및 결과에 대한 구체적인 성찰을 통해 실질적이고도 효과적인 피드백 방안을 마련하고자

하는 것이다. 이를 통해 학생들의 ‘독자를 고려하여 글을 쓰는 능력’을 제고하기 위한 방법으로서 작문 피드백 방안을 고려할 수 있을 것이다. 또한 필자로서 학생은 독자로서 교수자를 만나 상호협력적인 협의 과정을 거쳐 글을 씀으로써 진정한 의미협상과정으로서의 글쓰기의 의미를 직접 경험할 수 있을 것이다. 다만 이 연구는 모든 종류의 글쓰기에 적용할 수 있는 방안을 마련하고자 하는 것은 아니며, 특히 자기 표현 및 자기 성찰적 글쓰기에 적합한 피드백 방안을 마련하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 선행연구 검토

대학 글쓰기 교육은 대학에서의 국어교육의 위기에서 시작되었다고 할 수 있다. 대학의 교양 과목으로서 ‘대학 국어’에 대한 비판과 함께 실제 대학에서 필요로 하는 의사소통 능력, 특히 쓰기 능력을 길러 주기 위해 대학 글쓰기 교육이 강화되었다. 이런 배경에서 대학 글쓰기 교육의 초기에는 대학 글쓰기의 정체성에 대한 연구들이 많이 나왔다. 대학 글쓰기 교육은 중등학교에서의 글쓰기 교육의 성과를 이어받으면서도 이와 차별성을 가져야 한다는 것이다. 이는 대학에서 어떤 글쓰기 장르를 가르쳐야 할 것인가에 대한 연구로 이어졌는데, 이들 연구에 따르면, 대학에서의 글쓰기 교육은 지식 생산 집단인 대학이라는 학술 담화 공동체에서 요구되는 지식 생산 활동을 수행하는 데 필요한 글쓰기를 가르쳐야 한다는 것이다(원진숙, 2005; 원만희, 2005; 손동현, 2006; 박규준, 2011; 박정하, 2009; 김옥영, 2011; 이윤빈, 2012; 정희모, 2014). 또한 대학 글쓰기 교육이 본격화됨에 따라 대학 글쓰기 프로그램의 운영 사례, 글쓰기 지도 방법의 탐색, 글쓰기 지도 방법의 효과에 대한 연구들도 다수 등장하였다(오윤호, 2008; 정희모 · 이재성, 2008; 김경

훤, 2009; 최규수, 2009; 김현정 · 정나래, 2010; 신희선, 2010; 박상민 · 최선경, 2011, 2012; 김낙현, 2012).

그런데 이들 연구에서 대학생들의 글쓰기를 지도하는 주요한 방법으로 제시하는 것은 첨삭 지도이다. 연구물에 따라 첨삭 지도의 개념이 조금씩 다르기는 하지만, 대부분의 연구에서 첨삭 지도라 함은 교수자가 학생의 글을 읽고 그 글에 대해 교정을 목적으로 한 피드백을 제공하는 것을 뜻한다. 글 쓰기 수업에서 학생들 또한 교수자의 피드백을 원하고 있었는데, 특히 김현정 · 정나래(2010)의 조사를 보면, 조사 대상 대학생 797명 중 68.0%의 학생들이 자신이 쓴 글에 대해 피드백을 필요로 하고 있었다.

첨삭 피드백의 유형과 방법에 대한 연구로는 염민호 · 김현정(2009), 이은자(2009), 이재기(2010, 2011), 김남미(2012), 남진숙(2013) 등이 있다. 이러한 연구들은 교수자가 학생 필자의 초고에 어떤 식으로 피드백이나 첨삭을 하고 있는지 그 유형과 양상을 조사하거나 대학 글쓰기 수업에서 활용할 수 있는 피드백 방법, 학습자의 글쓰기를 효과적으로 첨삭하는 방안 등을 탐색하고 있다. 그러나 앞의 사례 연구와 이들 연구에서 부족한 점은 교수자가 피드백에 대해 어떤 관점을 취해야 하는지, 어떠한 입장에서 피드백을 실시해야 하는지에 대한 본격적인 고민이다.

교수자가 학생의 글에 적절히 반응함으로써 학생에게 글을 수정하여 더 나은 글로 개선하는 기회를 제공해 줄 수 있으며, 이를 통해 학생에게 수정의 필요성에 대한 인식과 쓰기에 대한 긍정적 태도를 형성해 줄 수 있다는 점에서 작문 피드백은 분명 교육적 의의가 있다(김정자, 2011: 119-123). 그런데 이는 학생에게 자기성찰의 기회를 제공하고 교수자와 학생의 정서적 교류가 병행될 때 첨삭 지도의 효과가 증가한다는 점(최규수, 2009)을 주목할 필요가 있다. 따라서 이 연구에서는 피드백을 하기 전에 먼저 학생과의 원활한 글쓰기 지도 상담을 위하여 교수자의 역할을 어떻게 설정할 것인지를 탐색하고, 독자로서의 입장을 우선에 두고 학생들의 글에 피드백을 제공하고자 하였다.

2. 독자 기반 피드백의 이론적 기초

이 연구는 엘보우(Elbow, 1998)가 제시한 ‘독자 기반 피드백’(reader-based feedback)의 방법을 근거로 하여, 이를 실행에 옮기는 과정에서 얻은 성찰들을 다루는 것을 목표로 한다. 엘보우는 학생들이 독자에게서 얻을 수 있는 피드백을 준거 기반 피드백과 독자 기반 피드백으로 나누어 제시하고 있다. <표 1>은 엘보우가 제시한 준거 기반 피드백과 독자 기반 피드백이 각각 문제 삼아야 하는 주요 질문들을 알아보기 쉽도록 본 연구에서 별도의 도표로 작성한 것이다. 이에 따르면, 글을 읽고 판단하는 방식이 피드백 유형에 따라 판이하게 달라짐을 볼 수 있다.

표 1. 피드백에 따른 주요 질문 유형

준거 기반 피드백	독자 기반 피드백
글의 내용—생각, 인식, 관점—수준은 어떠한가?	글을 읽으면서 매 순간마다 당신에게 어떤 일이 일어났는가?
얼마나 잘 조직되었는가?	글을 요약하라: 말하고자 하는 바나 일어난 사건을 당신이 어떻게 이해하고 있는지 요약하라.
효율적인 언어를 사용하였는가?	글에 대한 이미지를 그려 보고 그것이 독자와 어떻게 상호작용하는지도 생각하라.
언어적 오류나 부적절한 표현이 있는가?	

준거 기반 피드백에서는 글에 대한 판단이 특정한 기준에 의거하고 있음을 명백히 보여 준다. 이 기준들은 모든 글에 공통적으로 적용될 수 있으며, 교수자가 글을 읽고 평가하기 전에 미리 정교하게 마련해 두어야 하는 원칙들이다. 이에 반해, 독자 기반 피드백에서는 교수자가 글을 읽기 전에 특정한 기준을 미리 마련해 두지 않으며, 오로지 글을 읽어 나가면서 생겨날 수 있는 판단들을 기반으로 함을 알 수 있다. 즉, 교수자는 학습자의 글에 대한 평가자의 입장이 아니라 해당 글의 독자의 입장으로 글에 대한 판단을 내린다.

글쓰기 지도 방안으로서 피드백을 실시할 때, 독자의 관점에서 서서 피드백을 하는 것은 몇 가지 장점이 있다. 독자로서 학생의 글이 자신에게 어떻게 받아들여지는가를 염두에 두고 피드백을 하게 되면 교수자는 학생에게 조언자로서의 역할을 하게 된다. 반면 우수한 글이라면 어떤 수준에 도달해야 하는가를 염두에 두고 피드백을 하는 교수자는 평가자의 역할을 하기 쉽다. 피드백의 목적이 학생 필자의 글의 질을 개선하는 데 있다고 할지라도, 이러한 평가적 관점의 피드백은 학생 필자에게 자신이 실패했음의 신호로 여겨지기 쉽다. 또한 학생들은 교수자를 능숙한 필자로서 자신보다 권위를 가졌다고 생각하기 때문에 교수자의 피드백은 학생 필자에게 또 다른 평가로 느껴질 수 있다. 따라서 학생 필자가 좀 더 편안한 마음으로 교수자의 피드백을 받아들일게 하려면, 교수자가 피드백을 할 때 자신의 위치를 평가자로서가 아니라 독자로서 설정하는 것이 좀 더 적절할 수 있다.

이런 점에서 개인의 감상적 비평이나 성찰을 중심으로 한 자기 표현 및 성찰적 글쓰기에 대해 피드백을 하는 경우에는 독자 기반 피드백의 관점을 취하는 것이 더 적절할 것이다. 보고서, 논문 등 학술적 목적의 논리적 글쓰기와 개인의 자기 표현적 또는 자기 성찰적 글쓰기는 지도 방식이 다를 필요가 있으며 교수자의 피드백 또한 달리 적용되어야 한다고 본다. 자기 표현적 글쓰기는 필자의 자유로운 사고, 창의적 내용과 표현이 글의 질을 결정하는데, 그것에 대한 평가 기준이 논리적인 글쓰기보다 뚜렷하지 않으며, 사람마다 그 기준이 다를 수 있기 때문이다. 따라서 학생들이 쓰는 글에 따라 상대적으로 관점을 달리하여 피드백을 하는 것이 더 효과적일 수 있을 것이다.

마지막으로 필자가 글의 주인이라는 점에서도 독자 기반 피드백이 좀 더 적절할 수 있다. 학생은 글쓰기 장면에서 두 가지 역할을 하는데, 하나는 학습자로서의 역할이고 나머지 하나는 필자로서의 역할이다. 학생을 학습자로서만 아니라 필자로서 대우한다면 글쓰기의 주도권은 당연 학생 필자에게 있다. 교사는 독자로서 학생 필자의 글을 읽는 것이며 따라서 피드백 또한 학생을 한 명의 필자로서 존중하는 형식으로 할 필요가 있다. 수정을 지시하

거나 잘못된 것을 지적하는 방식으로 평가적인 판단을 전제하고 있는 피드백보다는 학생 필자에게 독자로서 의견을 표현하는 방식을 취함으로써 학습자 스스로 자신의 글을 어떻게 개선할 것인지 판단하게 할 수 있기 때문이다. 최근 글쓰기 지도에서 교수자와 학생 간의 협의하기를 많이 강조하고 있는데, 이러한 독자 기반 피드백을 통하여 외면적 형식으로서 협의가 아니라 실질적인 의미에서의 협의가 가능할 것이다. 글쓰기 과정에서 교수자와 학생 간의 진정한 ‘의미협상’과 ‘상호작용’이 이루어지려면 교수자가 독자로서 학습자를 필자로 대우하는 관점에 서야 할 것이다.

독자 기반 피드백은 필자와 독자의 대화의 형식을 띠므로써 학생 필자의 정서적 불편함을 줄일 수 있으며, 학생 필자 또한 글을 개선하기 위한 수정 과정에 주체적으로 참여하게 된다. 이러한 경험의 반복을 통해 학생은 주체적인 필자로서 자신을 인식하고 글쓰기에 대한 감각을 얻을 수 있을 것이다.

이러한 점들을 고려하여 이 연구에서는 엘보우(Elbow, 1998)의 독자 기반 피드백 개념을 받아들여 글쓰기 교수-학습 실행을 위한 초기 이론적 기반으로 삼았다. 엘보우는 <표 1>의 주요 항목들 각각의 세부 목록들을 첨부함으로써 구체적인 실행 방법을 제안¹⁾하고 있다. 이 연구에서는 이들을 선별적으로 적용하여 학생의 글에 대해 피드백을 실시한 후, 그에 대한 반응 및 결과, 반성적 성찰 등을 통하여 개선책을 마련하고자 한다.

1 독자 기반 피드백의 주요 세 항목과 관련된 질문 목록으로, 각각 20개, 5개, 16개, 도합 41개의 하위 항목들을 제시하였다.

III. 연구 방법

1. 연구 설계, 대상 선정 및 자료 수집

이 연구는 앞서 언급한 ‘독자 기반 피드백’의 이론적 기반들을 출발점으로 삼되, 실제 지도 수행의 과정을 통해 방법을 가다듬어 나가는 실행 연구(action research)의 원칙에 의거하여 이루어졌다. 실행 연구의 구체적 방법론은 케미스와 링컨(Kemmis & Lincoln, 2007)이 제시하였던 ‘실행 연구 나선’²⁾의 취지에 따르고자 하였다. 그러므로 이 연구는 독자 기반 피드백을 실행해 나가는 과정에서 그 효과와 문제점을 찾아내고 이를 바탕으로 피드백 방식을 지속적으로 보완해 나감으로써, 최종적으로는 이론과 실행 모두를 근거로 삼는 독자 기반 피드백을 마련하는 것을 목표로 하였다.

결국, 실행 연구는 모든 맥락에 들어맞는 일반화된 해결책을 제안하는 것이 아니라 “특정 문제 상황에 대한 소규모 이론화를 추구”(Stringer, 2014: 13)한다는 점에서 독자 기반 피드백을 연구하는 적절한 방법론이 될 수 있다. 앞서 언급했던 엘보우(Elbow)의 논의는 이론적 토대를 이룰 수는 있지만 체계적인 실행 사례도 아니고 실증적 뒷받침이 마련되어 있지도 않다. 그러므로 이 연구에서는 실제 글쓰기 지도 프로그램에서 독자 기반 피드백이 어떻게 적용될 수 있는지를 실행 연구를 통해 탐색하고자 하였다.

연구 대상은 경기도 소재 대학교의 글쓰기 상담 지도 프로그램에 참여한 학생들로서 비평, 서평, 의견 수필 등의 상담 지도를 신청한 11명의 학생

2 실행 연구 나선(action research spiral)은 계획하기와 실행하기, 관찰하기, 반성하기가 자기-반성적 순환의 나선을 구성하도록 하는 것이다(Kemmis & Lincoln, 2007: 277-278). 이 연구에서는 독자 기반 피드백의 이론적 논의가 초기 계획 및 실행의 근거를 이루었지만, 이후 교수-학습의 관찰과 반성의 과정을 통해 그 보완적 실행의 방법이 투입되고 그에 따른 관찰과 이차적 반성의 과정이 이어지는 방식으로 실행 연구 나선을 구성하게 되었다.

들이다.³ 이들은 자발적으로 이 프로그램에 참여하였으며, IRB 규정에 의거하여 모두 자료 제공에 대한 합법적인 동의 절차를 거쳤다. 대학 글쓰기 프로그램이나 정규 강의 등을 통해 다년간 대학생들의 글쓰기 강의를 진행한 경험이 있는, 연구자 중 한 명이 학생들의 글에 피드백을 하는 교수자로서 역할을 했다.

이 프로그램은 학생들과의 일대일 상담 방식으로 운영되는 글쓰기 지도 프로그램으로서, 총 5회의 지도가 이루어지도록 설계되었다.

표 2. 글쓰기 지도 프로그램의 초기 계획

단계	지도	지도 내용	피드백의 유형
1	전체지도	독자를 고려하는 글쓰기에 대한 강의와 글 분석 연습	일반적인 조언
2	개별 상담 지도	대면 상담	독자기반 피드백
3		온라인 상담	
4		온라인 상담	
5		대면 상담	

이 글쓰기 프로그램은 학기 중 학생들의 자발적 지원을 받아 이루어진 것이기는 하지만, 정규 교육과정 속에 포함된 것이 아니라 학교 내 교수-학습 센터에서 이루어진 교육과정 이외의 활동으로 수행된 것이기 때문에 대면상담과 함께 온라인 상담⁴을 적절히 포함시켜 계획하게 되었다. 첫 회에는 오리엔테이션 및 독자를 고려하는 글쓰기와 관련된 간단한 강의를 진행하고, 2회차는 대면 상담, 3회차와 4회차는 온라인 상담, 그리고 마지막 5회차는 다시 대면 상담으로 마무리하는 구성이었다.

총 4회의 개별 상담 지도를 통해 참여자 당 두 편의 글을 작성하는 것을

3 이 프로그램은 보고서, 논문 등의 학술적 글쓰기와 비평, 서평, 의견 수필 등 비(非)-학술적 글쓰기로 나뉘어 운영되었다.

4 학생들의 학년, 전공, 주 활동 캠퍼스가 달라 대면 상담만으로는 진행에 어려움이 있다는 점도 온라인 상담을 포함시키게 된 이유였다.

목표로 삼기는 하였으나, 참여자 특성에 따라 융통성 있게 운용하고자 하였다. 즉, 한 편의 글을 쓰기 위한 준비 과정이 길어지는 필자의 경우 준비 과정에 대한 피드백에서 완성 글에 대한 피드백으로 이어지는 반면, 그렇지 않은 필자는 일단 거칠게나마 완성된 초고를 피드백 받은 후 이를 여러 번 고쳐 쓰는 과정에 대해 다시 피드백을 받을 수 있도록 프로그램을 설계하였다. 그러므로 이러한 프로그램의 취지를 바탕으로 실행 연구의 계획을 별도로 마련하면 다음과 같다.

표 3. 실행 연구 나선에 의한 교수-학습 체제

회차	1회	2회	3-5회
영역	일반적인 조언	독자 기반 피드백	독자 기반 피드백의 수정 적용
내용	장르적 특징 글의 구성과 조직 주제 및 내용 선정의 문제	글 읽는 과정 중의 예측 및 판단 무엇에 관한 글인지 요약해 주기 상상적이고 비유적인 반응	학습자 반응 및 결과물의 관찰 관찰 내용의 분석 및 수정 적용 수정 적용에 의한 학습자 반응 및 결과물 평가

〈표 3〉은 1회부터 5회까지 각 회차별로 어떠한 지도가 이루어졌는지를 나타낸 것이다. 일반적인 조언은 개별 상담에 들어가기 전에, ‘독자를 고려하는 글쓰기’라는 주제로 글쓰기 관련 강의 및 실습을 진행하는 방식으로 전달하였다. 앞서 언급하였듯이, 이 연구에서는 독자 기반 피드백의 필요성을 ‘독자를 고려하는 글쓰기’라는 범주 하에서 적용하고자 하므로, 이러한 원론적인 강의는 학생들로 하여금 기존의 첨삭 중심의 피드백과는 다른 방식의 피드백을 받아들이는 데 도움을 줄 수 있다고 보았다. 한편, 독자 기반 피드백 항목은 앞서 제시한 〈표 1〉에 포함된 세 하위 항목들을 간단히 재진술한 것이다. 3-5회차에는 2회차 피드백(실행하기)을 바탕으로 학습자 반응 및 결과물을 관찰하고(관찰하기), 관찰 내용의 분석을 통해 수정된 방안을 시도하며(반성하기-실행하기), 다시 이에 따른 반응 및 결과물을 평가함(관찰하기-반성하기)으로써 실행 연구 나선의 체제를 운용하였다.

프로그램의 효과를 확인하기 위하여, 모든 참여자들로 하여금 개별 상

담 시작과 동시에 기존에 작성했던 해당 장르의 대표 글을 가져오게 하였다. 그럼으로써 기존 전략에 대한 지도와 조언은 물론 학생들이 지도를 받기 전과 지도를 받은 이후 글이 어떻게 달라졌는지 비교하는 잣대를 마련할 수 있었다. 상담 시작 전에, 글을 쓸 때 겪는 어려움, 상담을 받는 목적 및 기대 효과 등을 묻는 기초 질문지도 작성하게 하였다. 기존에 써 두었던 대표 글을 제출하지 못한 C, E, H, K, 4명의 참여자는 본격적인 분석의 대상에서는 제외시켰으며, 이에 따라 실제 자료 분석의 대상은 7명으로 좁혀졌다. 이를 바탕으로, 참여자별 특성을 다음 <표 4>와 같이 정리할 수 있다.

표 4. 참여자별 특성

참여자	전공/ 학년	참여 방식	희망 장르 및 대표글 양상	글 쓸 때 어려움의 자가진단	프로그램 참여 목적 및 기대 효과
A	윤리/2	대면 + 온라인	수필. 감성적·자기표현적이지만 일관성 있는 전개 부족	느낌 표현이 어려우며, 중심을 잘 잃고 어수선했	설득력 있고 읽고 싶은 글 작성
B	음악/1	대면 + 온라인	서평. 해석의 깊이가 엿보이나 본인 생각과 느낌의 전달 및 호소력이 부족함	깔끔한 구성, 유기적 연결이 어려움. 명료하고 구체적이지 못함	생각을 명료하고 설득력 있게 전달하고 싶음
D	교육/2	대면 + 온라인	서평(수필). 해석의 깊이와 논리적 전개력을 갖추었지만 전달력과 호소력이 부족함	줄거리 나열에서 벗어나기 어려움. 비판적 시각이 부족함	다시 읽어도 부끄럽지 않은 글, 생각 확장을 위한 글 작성
F	국어/2	대면 + 온라인	서평. 해석과 생각이 평범하고 모호하게 드러나며, 말하고자 하는 바가 분명치 않음	근거 위주의 전개가 부족함. 주제가 분명치 않음, 문장 표현이 어색함	명료한 주제 설정, 책을 통한 깊이 있는 사고력 기르기
G	국어/3	대면 + 온라인	서평(수필). 흥미유발 요소와 호소력을 갖추고 있지만 유기적 연결 부족과 정리 덜 된 생각들이 엿보임	개요 작성이 어려우며 장르적 특성 파악이 잘 안 됨	개인적 표현으로서의 글쓰기 능력의 신장
I	영어/1	온라인	서평. 논리적 전개력은 갖추고 있으나 독자를 고려하는 기본적인 요소들이 부족함	주제를 명료하게 잡고 생각을 드러내는 일이 어려움	주장과 표현이 명료한 글 작성

J	미술/3	온라인	영화 비평. 흥미유발 요소도 있고 자신만의 생각도 있지만 독자를 고려하는 기본적인 요소들이 부족함	글을 구성하고, 구조를 조직하는 것이 어려움	블로그, 잡지 등에 올릴 목적의 세련된 맛의 글 작성
---	------	-----	--	-----------------------------	-------------------------------------

3. 실행 과정 및 자료 분석

분석에는 학생들의 완성된 글 결과물은 물론, 교수자의 대면 피드백 녹취·전사와 온라인 피드백 내용, 주고받은 메일 내용, 교수자의 현장 노트 등을 종합적으로 활용하였다. 분석의 과정은 아틀라스티아이(ATLAS.ti) 프로그램과 수기 코딩이 함께 활용되었으며, 코딩 과정의 연구자 판단을 담은 메모 내용들이 다음 회차의 교수자 피드백 방법에 영향을 미치는 방식으로 실행이 이루어졌다. 그러므로 2회차 상담은 엘보우가 제시한 독자 기반 피드백만을 기반으로 이루어졌으나, 3회차부터 5회차의 상담에서는 2회차 상담에 대한 학습자의 반응과 결과물의 변화, 교수자의 반성적 성찰 등이 반영되어 다양한 요소들이 삭제, 첨가, 통합되는 방식으로 점진적으로 이루어졌다. 여기서는 실행 과정을 구체적으로 제시하기 위하여, <표 4>의 참여자들 중에서 A의 사례를 중심으로 논의를 진행하고자 한다. A와의 개별적인 글쓰기 교수-학습에서 이루어진 2회차 피드백의 예시는 다음 <표 5>와 같다.

<표 5>의 피드백들은 학습자의 글에 직접 메모로 표기한 피드백 내용들과, 상담을 통해 직접 말로 언급한 내용을 모두 포함하고 있다. 이들은 모두 엘보우가 제시하였던, 독자 기반 피드백의 질문 목록 범위 내에서 이루어진 것들이다. 그는 독자 기반 피드백의 세 하위 영역에 대해 각각 20개, 5개, 16개, 총 41개의 질문 목록을 제시하였는데, 여기서 말하는 질문이란 교수자 스스로 글을 읽으면서 해당 질문에 답하는 방식으로 피드백을 하게 만드는 지침과도 같다. 개별 글에 대한 피드백 작성 시, 이 중 어떠한 질문을 선택하여 답할 것인지는 해당 글의 성격과 직관적 판단에 의거하여 결정하였으나, 대체로 세 영역이 고루 분포되도록 조정하였다.

표 5. A의 2회차 피드백 예시

피드백 유형	피드백 예시
글 읽는 과정 중의 예측 및 판단	버킷 리스트에 대한 이야기인가보다 했는데 조금 의외의 내용이 등장하여 인상적이었어요. 여기까지 읽은 바로는, 멋진 어른이 된다는 것이 무엇일지에 대한 의견을 적을 것 같다고 예상돼요. 여기까지 읽고 나니 처음의 예측보다 좀 더 흥미로운 이야기가 진전될 것 같다는 생각이 드네요. 아이가 생각하는 어른, 어른이 생각하는 어른, 그 차이는 뭘까 생각하게 만들어요. 여기까지 읽고 나니, '멋진 어른 되기에 대한 기대를 유지하는 일'에 대한 이야기로 마무리 지을 것 같다고 예측되네요. 그 기대 자체가 중요하다, 혹은 그 기대가 희망을 갖게 한다 등. 여기까지 읽고 나니, 필자가 생각하는 멋진 어른이 무엇인지 알 것 같네요.
무엇에 관한 글인지 요약해주기	처음 이 글의 제목을 접했을 때는 멋진 어른이 되기 위해서는 무엇을 해야 할지에 대한 의견을 다들 거라고 생각했어요. 그런데 글을 읽고 나니 결국 하고자 했던 말은 '멋진 어른이 되기를 기다린다는 것'을 말하고자 한 것 같아요. 그런 생각이 다 읽고 나서야 들긴 했는데 확실한지는 잘 모르겠군요.
상상적이고 비유적인 반응	이 문장이 참 마음에 들어요. 삶에 대한 이미지를 그리게 만들어 주네요. 이 문장은 너무 멀리 있는 것 같아요. 좀 더 가까이서 바라보게 해 줄 수 없을까요? 이 글을 읽고 나니, 밝고 따뜻한 분위기의 청소년 드라마가 떠올라요. 다양한 인물들이 등장하는 드라마인데 거기에 열 살 소녀들이 등장하죠. 그런데 모두 너무나 반듯하기만 해서 아쉽기도 하네요. 비뚤어졌거나 슬픈 소녀들은 다 어디로 간 걸까요?

그러나 여러 참여자들의 1회차 피드백을 작성하는 과정에서, 크게 두 측면의 실행상의 변화가 필요하다고 판단되었다. 우선, 엘보우가 제시한 목록만으로는 독자로서 글을 읽는 과정을 온전히 구현하기는 어렵다고 판단되었다. 그가 제시한 질문 목록은 교수자가 독자로서의 느낌이나 해석을 더욱 잘 제시하도록 돕는 역할을 할 뿐—즉, 이때의 질문은 교수자가 떠올리는 질문이 아니라 교수자가 답변으로서의 피드백을 하기 위한 과도기적 질문이다—, 필자나 글에 대해 느끼는 궁금증 표현이나 답변 요청 등 진정한 의미의 질문을 포함하지는 않는다. 그러나 독자로서 글을 읽을 때에는 느낌이나 판단 외에도, 독자로서 느끼는 순수한 궁금증을 질문의 형태로 표현할 필요가 있다. 독자로서 글을 읽으면서 판단이 유보되어야 했던 모든 순간들, 그리고 순수한 의미의 궁금증이 떠오르는 순간들 역시 ‘독자 기반 피드백’의 근

원적인 의미와 밀접하게 관련된다고 볼 수 있기 때문이다. 다음의 예시들이 바로 그러한 질문들에 해당한다.

- 1) 마음이 쟁해졌다는 것이 무슨 뜻인가요? 이때 어떤 생각이 들었나요?
- 2) 그때 생각했던 훌륭한 어른이란 어떤 사람이었을까, 궁금하네요.
- 3) 어른들이 주로 어떤 때에 이런 말씀을 하셨나요?
- 4) 이 말과 어른의 방식으로 아이를 대하는 것이 관계가 있나요?
- 5) 이 문장이 이 부분의 핵심인가요?
- 6) 이 얘기는 3문단의 내용과 연결되는 건가요?

이 질문들 중에서, 1), 2) 3)의 질문들은 순수한 궁금증에 의한 질문들에 해당하는 동시에, 간접적으로 필자의 사고를 자극하는 역할을 한다. 이 질문들은 글의 내용 전개에서 꼭 필요한 것은 아니다. 그러나 학습자로 하여금 다양한 이미지들을 떠올리게 함으로써 표현이나 사례를 떠올리는 데 간접적인 도움을 줄 수는 있을 것이다. 4), 5), 6)의 질문은 교수자가 판단을 유보하게 된 부분과 관련된 질문이다. 즉, 이 질문들은 부분적으로는 순수한 질문이기는 하나, 어딘가 석연찮다는 느낌이 드는 지점을 확인하기 위함이기도 하다. 필자의 확실한 답변을 듣기 전까지는 판단을 유보하기 위한 것이며, 이에 대한 답변을 들어야 해당 내용에 대한 판단을 마무리 지을 수 있다고 보았기 때문이다. 그러므로 이렇듯 질문의 의도로 제시되는 피드백들이 엘보우의 목록과 별개로 필요하다고 볼 수 있다.

엘보우의 목록만으로 효과적인 독자 기반 피드백을 수행하기 어렵다고 판단하게 된 또 하나의 이유는, 그의 제안이 피드백에 대한 필자의 반응 등 피드백에 의한 연쇄적이며 대화적인 반응 교환까지는 염두에 두지 않았기 때문이다. 이것은 앞서 언급한 ‘질문 의도의 피드백’과도 밀접하게 관련된다. 즉, 질문 의도의 피드백은 독자들이 단지 자신의 느낌을 표현하는 데 그치는 것이 아니라 필자로부터 대답을 듣기 원하는 것이며, 이것은 필자의 실제 대

답으로서의 반응 및 그에 대한 반응으로서의 피드백으로 이어지는 일련의 연쇄작용으로 연결될 수 있다. 어떤 피드백들은 독자로서의 의견이나 느낌을 표현하는 것 자체만으로도 피드백으로서의 의미를 찾을 수 있지만, 몇몇 피드백들은 단순히 독자의 입장을 필자에게 ‘전달’하는 데 그칠 것이 아니라 피드백에 대한 필자의 반응 혹은 답변을 통해 완성시킬 필요가 있기 때문이다. 질문 의도의 피드백이 필자-독자의 상호작용을 통해 어떻게 쓰기 결과물에 반영되었는가를 다음 사례를 통해 알아볼 수 있다. 다음은 F와의 4회차 온라인 상담 내용 일부이다.

본문: 소설 말미에 주인공이 엄마에 대해 생각하며 힘들어 할 때 주인공의 남 차친구와 민영은 주인공의 이야기를 끝까지 들어준다. 주인공이 손을 놓으려한 사람들이지만 정작 주인공이 힘들 때 그들은 끝까지 주인공의 이야기를 들어주었다. 힘든 상황에서 자꾸 자신을 혼자 두려 하지 말고 지금 내 곁에 있어주는 사람의 존재를 인식하고 감사해야 한다는 메시지를 전달하고 싶다. 이렇게 하지 못한 것이 주인공이 작품 내내 고독해하고 외로워했던 이유라고 생각한다.

피드백: 작품의 메시지인가요? 아니면 작품과 별도로 말하고 싶었던 개인적인 의견인가요?

피드백에 대한 답변: 작품과는 별도의 개인적인 이야기입니다. 이 작품의 주인공은 힘이 되어주는 지인들이 있음에도 이를 깨닫지 못하고 끊임없이 고독해하고 힘들어하고 있다고 생각합니다. 이것이 제가 생각하는 주인공이 작품 내내 우울해 하는 이유이며, 많은 20대들이 겪고 있는 문제점인 것 같습니다.

위의 사례에서 교수자는 F가 작성한 서평의 한 부분이 해당 책의 주요 메시지인지, 아니면 책을 읽으면서 떠오른 본인의 생각인지를 묻고 있다. 교수자는 ‘메시지를 전달하고 싶다’, ‘이유라고 생각한다’ 등의 표현 때문에 이

내용이 후자에 가깝다고 생각하였으나, 그럼에도 불구하고 이러한 질문의 피드백을 작성하였다. 그 이유는, 이 질문에 답하는 과정을 통해 필자 스스로 자신이 전달하고자 하는 바를 더욱 명료하게 정리할 수 있다고 판단하였기 때문이다. 본문을 보면 필자가 별도로 전달하고 싶은 메시지가 분명 존재하기는 하나 그것이 책 내용 소개와 혼재되어 등장하는 바람에 어색할 뿐만 아니라 어디서부터가 본인의 생각인지도 불명확하다. 그러므로 질문을 통해 불명확한 지점을 확인하는 한편, 질문에 대한 답변을 통해 필자 스스로 자신의 생각을 제대로 정리할 수 있는 기회를 얻을 수 있다.

한편, 교수자는 특별한 반응을 기대하지 않은 채 엘보우의 목록에 의거한 독자 기반 피드백을 작성하였지만 필자 스스로 그에 대한 반응을 만들어낸 경우도 있었다.

본문: 소설 속에 딱 한 번 등장했던 엄마의 이야기로 소설이 마무리 지어진 것이 뜬금없기는 하였지만 그만큼 화자가 자신의 뿌리를 찾지 못하고 흔들리는 모습은 불안정한 엄마와의 관계에서 비롯된 것일 수 있음을 강조한 효과가 있다고 생각한다.

피드백: 이 구절을 보니 예전에 봤던 드라마 한 편이 떠올라요. 다양한 인간관계를 실감나게 드러내서 중간까지는 꽤 재미있게 봤는데, 결말이 좀 허무했어요. 엄마와의 관계가 모든 문제의 원인이었던 것처럼 다루었거든요.

피드백에서 비롯된 질문: 질문이 있습니다. 저도 이 책을 읽으며 갑자기 엄마가 등장한다는 것에 의아했던 것은 사실이었어요. 비판할 수 있는 부분인 것 같습니다. 하지만 서평의 주제와 직접적으로 관련이 있는 것 같진 않은 것 같기도 해서 서평 속에서 어느 정도의 비중과 글 속에서 어느 위치를 차지하며 비판해야 하나요?

질문에 대한 교수자의 답변: 좋은 질문인데요. 서평에서는 보통 자신의 생각들

을 여러 차원에서 드러냅니다. 그러므로 내용에 대한 나만의 해석, 책의 장단점에 대한 비판적 분석 등은 물론, 이 책을 읽는다는 것이 (나에게) 무슨 의미인지를 밝혀주기도 하고 인상 깊었던 부분을 소개하며 느낌을 적기도 하지요. (하락)

위의 사례는 F의 서평 글에 대해 독자 기반 피드백을 시도한 부분이다. 특별히 답변을 요구한 부분이 아니었음에도 불구하고, F는 해당 피드백을 접하면서 자연스럽게 떠오른 질문을, 교수자 질문에 대한 답변들과 함께 보내 주었다. 그리고 교수자는 해당 질문에 대한 답변을 별도로 보내 주었다.

이러한 연쇄적인 교환 이후 F는 교수자의 권유에 따라 해당 서평을 새로이 다시 썼다. 다시 쓴 서평에서 위 사례 속 본문은 다음과 같이 바뀌었다.

작품에는 몇 가지 어설픈 점도 보인다. 이 책은 대화체의 서술로 누군가에게 끊임없이 이야기를 들려주고 있는 구성이다. 책 마지막 장을 보면 화자가 이야기를 들려주는 대상은 바로 화자의 어머니라는 것을 알 수 있다. 하지만 책 중간 부분에 한 장면 등장했던 어머니가 화자가 책 한 권의 긴 이야기를 들려주려 한 대상이었다는 마무리는 뜬금없다는 인상을 줄 수 있다. 독자들은 주인공이 어머니와 정확히 무슨 일이 있었는지, 독자들은 주인공이 왜 그렇게 어머니를 미워하는지, 그러면서도 왜 이렇게 긴 이야기를 어머니에게 들려주고 싶어 하는지에 대해 이해하지 못할 것이다.

위 인용문에서 확인할 수 있듯이, F는 미심쩍은 부분에 대해 더욱 본격적인 비판을 시도하게 되었다. F가 기존에 썼던 부분 역시 부분적으로 비판적인 시각을 포함하고 있었으나, 장단점을 모두 언급함으로써 전반적으로는 약점으로 보지 않는다는 인상을 주었다. 그러나 교수자 피드백에서 비롯된 질문을 보면, F는 해당 책의 약점을 본격적으로 드러내는 것이 서평으로서 적절치 못하다는 생각에 이러한 방식을 취했을 뿐임을 알 수 있다. 그리하여 F는 서평의 일반적인 요건들에 대해 설명한 교수자 답변 내용을 본 후, 해당

내용에 대한 생각을 더욱 분명히 나타내게 된 것이다.

결국 위의 두 사례들은 독자 기반 피드백과 질문 피드백 모두 교수자와 학습자 간의 반복적인 상호작용을 전제로 할 때 더욱 깊이 있는 성찰을 가능케 한다는 점을 보여 준다. 그런 점에서, 학습자가 교수자 피드백에 반응을 보일 수 있는 기회를 제공하는 것이 상당히 큰 의미를 지닐 수 있다.

이상의 내용을 종합하여 볼 때, 실제 교수자의 피드백은 엘보우의 목록에 의거한 실천과 목록 이외의 실천으로 나뉘어질 수 있다. 각 참여자별 2회에서 5회차 상담을 진행하면서 학습자별로 명시적인 요구가 있었거나 교수자 판단에 의하여 필요하다고 여겨지는 사항들, 그리고 그에 따른 엘보우의 목록 이외의 실천 등을 정리하면 다음 <표 6>과 같다.

표 6. 목록 이외 실천의 참여자별 실행 양상

참여자	학습자 요구 사항		목록 이외의 실천
	명시적	교수자 판단	
A	일관성, 호소력	통일성, 일관성, 주장의 명료성	일차 질문-답변 재질문-답변 다시 쓰기 권유 오류 수정 권고
B	주장의 명료성, 일관성	호소력, 매력	일차 질문 오류 수정 권고
D	비판적 사고, 사고의 깊이	호소력, 매력	일차 질문-답변 새로운 방법 권유
F	통일성, 논증 능력	통일성, 사고의 깊이, 주장의 명료성	일차 질문-답변 재질문-답변 두 가지 방법 중 선택 권유 오류 수정 권고
G	조직과 구성, 장르 전문성	일관성, 사고의 깊이	일차 질문-답변 오류 수정 권고
I	통일성, 주장의 명료성	호소력, 매력	일차 질문-답변 재질문
J	조직과 구성, 장르 전문성	조직과 구성, 호소력, 사고의 깊이	일차 질문-답변 재질문-답변 다시 쓰기 권유 오류 수정 권고

목록 이외의 실천은 앞서 예를 들었던 순수 질문의 피드백과 그에 대한 학습자의 답변 이외에도, 재질문 피드백과 그에 대한 답변, 다시 쓰기를 권유하는 피드백, 새로운 방법을 찾아보기를 권하는 피드백, 두 가지 방법 중 선택하기를 권하는 피드백, 그리고 오류 수정과 관련된 교정적 피드백 등이 있었다. A와 J에게는 일차적인 순수 질문, 답변, 그리고 그 답변에 따른 이차적 질문인 재질문 등의 피드백 과정을 거친 후에 원래의 글을 다시 써 볼 것을 권하게 되었다. 반면, B나 I의 경우 질문과 답변의 과정을 거친 결과 이에 새로운 글을 쓰는 편이 낫겠다는 판단이 들어 해당 글과 관련해서는 더 이상의 피드백을 진행하지 않았다. F에게는 일차 질문과 재질문의 과정을 거친 후에 완전히 다시 쓰기 혹은 특정 부분만 선택하여 이를 바탕으로 다시 쓰기 중에서 선택할 것을 권하였으며, D와 G에게는 새로운 방법을 스스로 고안해 볼 것을 권유하였다.

IV. 연구 결과

1. 독자 기반 피드백의 효과 및 학습자의 반응

이상의 실행 과정을 통해, 독자 기반 피드백의 효과에 대해 다음과 같이 정리할 수 있다. 우선, 엘보우가 제시한 독자 기반 피드백의 세 유형 및 그 하위 목록은, 교수자 혹은 교정자의 입장이기보다는 독자의 입장에서 글을 읽어 나가는 방법을 제시한다는 점에서 기존의 쓰기 피드백에 관한 조언들과 큰 차이를 보인다. 즉, 교수자로서 글을 읽어 나가는 관점에 대한 변화를 추구하는 것은 물론, 어떻게 그 관점을 바꿀 수 있을 것인지를 구체적인 하위 목록을 통해 제시하였다. 필자로서의 학습자는 교수자가 제시하는 독자로서의 반응을 통해 자신의 글이 '어떻게 읽힐 수 있는지'를 유추할 수 있다. 이와 같은 효과는 피드백 이후 수정한 글을 통해 간접적으로, 그리고 학습자들의

중간 평가를 통해 직접적으로 확인할 수 있었다.

표 7. 독자 기반 피드백에 대한 학습자들의 중간 평가

	표현 피드백의 효과	질문 피드백의 효과	한계	나의 변화
A	평가보다는 존중과 도움의 차원이었음. 글쓰기에 대한 부담을 덜어 줌	직접적인 수정이나 지시 대신, 피드백을 통해 어떻게 글을 다듬을지 스스로 결정하게 함	잘 모르겠음	글쓰기가 어떤 것인지에 대해 새로이 깨달은 것이 많음
B	기존 피드백은 기준이 정해져 있지만, 이것은 다양한 가능성을 열어둠	필자의 스타일을 존중해 줄 수 있음	실제로 무엇을, 어떻게 바꿔야 할지 알기 어려움	아직 없음
D	글을 쓰는 데에만 집중하는 것이 아니라 어떻게 읽힐 것인가에 대해 고민해 보게 함	뭐라고 답할지 생각하면서 좋은 생각이 떠오르기도 함	따라갈 만한 예시나 다른 사례가 없어서 제자리걸음할 수도	읽는 사람이 이해하기 쉽도록 글 전체의 흐름에 대해 더욱 생각해 보게 됨
F	기존 피드백처럼 형식적이지 않고, 독자 입장을 알 수 있게 함	질문에 대한 답을 통해 단계적으로 글을 써 나가게 함	특별한 단점은 없음	좀 더 나를 드러내어야겠다고 마음 먹음
G	피드백을 읽으면서 독자 입장을 파악할 수 있음	질문의 의도를 생각하는 일이 도움이 됨	없는 것 같음	문장 하나하나를 좀 더 신중하게 쓰게 됨
I	상세하게 많은 것들을 알려 주어서 도움이 많이 됨	내 글에 어떤 문제가 있는지 알 수 있음	강제성이 없다 보니 적극적인 참여가 어려움	독자 고려를 위해 더 노력해야겠다고 생각함
J	가르친다기보다는 보여 주는 것 같은 느낌이 강함	표현만으로는 조금 막연했는데, 질문에 답하다 보니 더 분명해졌음	좀 더 해 봐야 알 것 같음	독자들이 더 잘 이해하도록 글의 전개를 신경 씬

목록 내 실천과 목록 외 실천의 효과적인 비교를 위하여, 중간 평가에서는 독자 기반 피드백을 표현 피드백과 질문 피드백으로 임의로 나누어서 대답하게 하였다. 먼저 표현 피드백, 즉 목록에 따른 피드백 실천에 대한 평가에 따르면, 이들은 교수자 피드백의 의도와 효과에 대해 비교적 명료하게 파악하고 있음을 알 수 있다. 이들의 의견을 종합해 보면, 독자 기반 피드백의 효과를 크게 두 차원으로 정리할 수 있다. 우선, 독자 기반 피드백은 교수자 입장에서 잘못된 점을 일방적으로 고쳐 주는 평가라기보다는 필자 스스로

무엇이 잘못되었는지 찾아내게 만든다는 점에서 의미가 있다. 특히 여러 학생들이 ‘스스로 결정’하게 하고 ‘부담을 덜어 주며’ ‘필자의 스타일을 존중’해 준다는 등, 이러한 방식이 정서적 차원에서도 효과가 있음을 밝혀 주었다.

또한, ‘독자의 입장’을 파악하는 일은 글쓰기에 실질적으로 큰 도움을 주었음을 알 수 있다. 학생들은 독자 기반 피드백과 관련된 ‘나의 변화’ 항목에서 글의 전개, 문장 표현, 글의 명료성 등을 더욱 신경 쓰게 되었다고 밝히고 있다. 이것은 독자 기반 피드백이 단순히 독자를 상상한다거나 독자를 중시해야 한다는 거시적인 관점 차원이 아니라 문장 하나하나의 표현과 직결되고 있음을 이들이 체감했음을 의미한다. 즉, 독자가 특정 문장들을 어떻게 이해했는지를 구체적으로 필자에게 알려 주는 일은, 구체적인 교정 방안을 내놓는 일과도 다르고, 독자들을 상상하라는 공허한 구호와도 다르다. 이것은 실제 독자들이 어떻게 이해하게 되는지 그 일례를 보여 주는 것이며, 필자는 이를 통해 해당 문장에 어떤 문제가 있는지 스스로 진단하고 해결책을 찾아내게 되는 것이다.

한편 B의 사례에서 드러나듯이, 표현 피드백 자체만으로는 그 효과가 의문시되는 경우도 존재하였다. 그러나 이것은 질문 피드백에 의해 극복 가능한 문제라는 점 역시 확인할 수 있었다. 질문 피드백은 때로 표현 피드백의 효과를 강화시키거나, 그 자체만으로 해결하기 어려운 문제들을 극복하게 만드는 역할을 담당하였다. 예컨대 참여자 J의 경우, 나머지 참여자들이 표현과 질문 모두를 긍정적으로 평가하였던 것과 달리 표현 피드백보다 질문 피드백을 더욱 긍정적으로 평가한 것을 주목할 필요가 있다. J에 따르면, 표현 피드백만으로는 막연하였지만 질문 피드백을 통해 문제를 더욱 명료히 파악할 수 있었다고 한다. 반면에, 참여자 B의 경우에는 ‘실제로 무엇을 어떻게 바꿔야 할지 모르겠다’는 점을 ‘한계’로 밝히기도 하였다. 여기서 말하는 한계는 표현과 질문 피드백 모두의 한계를 종합적으로 밝혀주었다는 점에서 표현 피드백만의 문제로 보기는 어렵다. 그러나 B와의 피드백 목록 외 실천(표 6 참조) 내용을 보면, B는 교수자의 질문 피드백에 답변을 보내지 않았음

을 확인할 수 있다. 즉, 질문-답변의 교환이 이루어지지 않은, 불완전한 질문 피드백이므로 이 경우 B는 표현 피드백만 제대로 수행하였다고 볼 수 있다. 그러므로 B의 사례는 질문 피드백에 의거한 보완이 이루어지지 않은 표현 피드백의 한계를 보여 주는 사례로 해석할 수 있다.

종합해 볼 때, 표현 피드백과 질문 피드백, 독자 기반 피드백의 실행 상의 의미를 도식화시켜 보면 다음 <표 8>과 같이 나타낼 수 있다.

표 8. 독자 기반 피드백의 실행 결과

	독자 기반 피드백	
	표현 피드백	질문 피드백
성격	엘보우의 목록에 의한 실천	엘보우의 목록 외 실천 중 필자의 답변을 전제로 하는 질문들
종류	• 글 읽는 과정 중의 예측 및 판단 • 무엇에 관한 글인지 요약해 주기 • 상상적이고 비유적인 반응	• 순수 질문 • 수사적 질문 • 재질문
효과	• 독자의 인지, 정서적 과정 파악 • 필자 스스로 문제와 해결책을 찾아내는 데 도움이 됨	• 표현 피드백을 보완해 주는 역할 • 질문에 답하는 과정이 해결책 마련의 기반이 됨

우선, 독자 기반 피드백은 학습자들이 필자로서의 정체성을 형성하는데 도움을 주는 한편, 독자의 입장을 실질적이면서도 구체적으로 파악하기에 좋은 방법이다. 이때, 엘보우가 제안한 목록에 따른 실천을 ‘표현 피드백’이라 명명한다면, 이와 별도로 ‘질문 피드백’이 보완적으로 시행될 필요가 있다. 그러므로 질문 피드백은 독자 기반 피드백과 별개가 아니며 오히려 그 일환으로 실시된다고 볼 수 있다.

아울러, 질문 피드백은 표현 피드백의 보완이자 단계적 실천을 위해 필요하며, 그에 대한 학생의 반응 즉 답변이 따라 주지 않으면 그 효과를 보장할 수 없다. 그러므로 질문 피드백은 질문-답변의 대화 구조 혹은 질문-답변-재질문-답변의 점진적 순환 구조로 완성되어야 하며 그러한 때라야 비로소 의미를 지닌다.

2. 독자 기반 피드백에서 교수자 역할의 다층성

이 연구에서는 독자 기반 피드백이라는 대원칙 하에, 교수자는 독자를 고려하는 글쓰기라는 목적을 바탕으로 독자로서의 피드백을 실행하고자 하였다. 그러나 실제 글쓰기 지도가 이루어지는 현장에서 교수자의 입장과 독자의 입장이 어떤 방식으로 작용하게 되는지와 관련하여 별도로 위상을 정립할 필요가 있다.

교수자가 학생의 글에 대해 반응을 할 때 독자 기반 피드백의 관점에서 있더라도, 교정적 피드백을 간과할 수는 없기 때문이다. 여기서 말하는 ‘교정적 피드백’은 독자 기반 피드백과 대립되는 의미와 기능을 가지는 피드백으로서, 교수자가 명료하게 수정을 요구하거나 지시하는 경우를 말한다.⁵ <표 6>에서 확인할 수 있듯이, 오류 수정을 위한 권고로서의 교정적 피드백은 7명 중 5명의 피드백에 기본적으로 포함되어 있다. 그러므로 실제 피드백에서는 이 두 유형의 피드백이 함께 나타나는 경우가 대부분인 셈이다. 다음 <표 9>의 피드백 예시는 독자 기반 피드백과 교정적 피드백이 혼재되어 있는 전형적인 경우이다.

표 9. F의 3회차 피드백 예시

본문	피드백
작품에는 몇 가지 어설픈 점도 보인다. 이 책은 대화체의 서술로 누군가에게 끊임없이 이야기를 들려주고 있는 구성이다.	① 누군가에게 이야기를 들려주는 구성은 오히려 꽤 흥미롭게 들리는데요?
책 마지막 장을 보면 화자가 이야기를 들려주는 대상은 바로 화자의 어머니라는 것을 알 수 있다.	

- 5 이재기(2010)에서는 교수자의 피드백을 교정적 피드백과 대화적 피드백으로 구분하였으며, 교정적 피드백에는 명령하기와 지시하기를, 대화적 피드백에는 질문하기, 제안하기, 표현하기를 포함시켰다.

하지만 책 중간 부분에 한 장면 등장했던 어머니가 화자가 책 한 권의 긴 이야기를 들려주려 한 대상이었다는 마무리는 뜬금없다는 인상을 줄 수 있다.	② 그냥 '인상을 준다'로 표현하는 편이 여러모로 더 낫지 않을까요?
독자들은 주인공이 어머니와 정확히 무슨 일이 있었는지, ㉠독자들은 주인공이 왜 그렇게 어머니를 미워하는지, 그러면서도 왜 이렇게 긴 이야기를 어머니에게 들려주고 싶어 하는지에 대해 이해하지 못할 것이다.	③ ㉠은 앞에 나오니까 여기서는 생략하는 편이 낫겠어요. ④ 여기까지 읽고 보니 왜 어설피다고 했는지 이해하겠어요. 이 어설피름은 단지 누군가에게 이야기를 들려주는 구성이기 때문인 것은 아니지요? 그렇다면 이 문단의 둘째 문장은 오해의 여지가 있어요.

〈표 9〉의 본문은 하나의 문단이며, 해당 문단에 대한 4개의 피드백을 포함하고 있다. 이때, 피드백①은 의문문의 형식이지만 독자 기반 피드백 중에서도 명백한 표현 피드백에 해당한다. 그러나 피드백②는 형식만 의문문일 뿐, 질문 피드백이나 표현 피드백이기보다는 교정적 피드백에 가깝다. 이것을 약한 의미의 교정적 피드백으로 보는 이유는, 해당 문장에 명백한 오류가 있다기보다는 더욱 깔끔하고 명료한 표현을 위해 조언한 것이기 때문이다. 피드백③ 역시 교정적 피드백이지만 ②와 달리 오류를 수정할 것을 더욱 직접적으로 요구하고 있다. 그러므로 피드백③은 더욱 확실한 교정적 피드백이라 할 수 있다. 피드백④는 독자 입장에서 이해에 기반하였다는 점에서 독자 기반 피드백이라 할 수 있다. 그러나 이러한 이해를 바탕으로 할 때 동일한 문단의 둘째 문장에 오류가 있음을 지적함으로써, 교정적 피드백의 역할도 겸하고 있다. 그러므로 피드백④는 두 유형의 피드백이 섞여 있는 경우라 할 수 있다.

〈표 9〉의 사례를 소개한 이유는, 실제 피드백이 이루어지는 과정에서는 독자 기반 피드백과 교정적 피드백이 뒤섞여 있지 않을 수 없음을 말하기 위해서이다. 물론 교정적 피드백을 최소한 포함하는 것이 이 연구의 목적과 의의에 부합한다는 판단 하에, 오류와 관련된 부분에 대해서도 가능한 한 질문의 형식을 띠거나 가능성을 열어 두는 방향으로 제안하고자 노력하였다. 그러나 어떠한 방식으로 제시하더라도 교정적 피드백은 교수자로 하여금 독자

로서의 입장을 유지하라는 독자 기반 피드백의 입장에 위배된다고 볼 수 있다. 그러므로 교수자가 교정적 피드백과 독자 기반 피드백을 모두 담당하여야 한다고 할 때, 이 상반된 역할을 어떻게 이끌어 갈지가 관건인 셈이다.

역할 혼선은 비단 피드백의 종류에 따라서만 있는 것이 아니다. 독자 기반 피드백 내에서도 교수자가 자신의 위상을 적절히 잡아내기는 쉽지 않다. 그것은 독자로서의 교수자 역시 학습자와 마찬가지로 ‘일반 독자’를 상상해야 하는 어려움에 처해 있다는 점과 관련된다. 사실상 교수자는 이미 교수-학습의 궤도 안에 들어와 있는 이상 진정한 독자가 되기는 어렵다. 그러므로 교수자 입장에서 일반적인 독자의 입장을 상상하는 어려움은 학습자의 그것 못지않게 크다고 할 수 있다.

그럼에도 불구하고 교수자가 독자 기반 피드백을 실시하는 것이 바람직한 이유는, 학습자가 글쓰기를 실제적(authentic)으로 경험할 수 있도록 도와주며, 독자의 입장을 간접적으로 체험하게 해 주기 때문이다. 결국 독자 기반 피드백은 교수자가 직접 일인의 독자 입장을 보여 줌으로써 학습자가 독자를 상상하는 과정을 도와준다. 이때 교수자는 가능한 한 독자의 입장에서 서도록 노력하여 실제 독자에 근접한 반응을 보여 주는 것이 관건인 동시에, ‘일반 독자’들이 어떻게 반응할지에 대한 전반적인 통찰을 보여 줄 수 있어야 한다. 바로 그 점에 이중의 어려움이 놓여 있지만, 이것은 이중의 장점이 될 수도 있다. 교수자가 그러한 이중의 노력을 더할수록, 학습자들은 그만큼 다양한 독자 반응들을 체험할 수 있기 때문이다.

독자 기반 피드백에서 교수자의 역할을 정리해 보면, 다음 <그림 1>과 같이 도식화할 수 있다. ㉠은 전통적 의미의 교수자 역할의 영역이라면, ㉡는 독자 기반 피드백에서 교수자의 주요 역할이자 스스로 일인의 독자에 근접해 가는 영역이라 할 수 있다. 그리고 ㉢는 교수자와 학습자, 그리고 독자가 모두 만나는 영역, 즉 일반 독자들에게 대한 상상적 영역이다. 그러므로 관건은 교수자가 ㉢의 크기를 얼마나 키워 줄 수 있느냐에 달린 것이다.

결국, 교수자는 개인 독자의 입장과 일반 독자의 입장을 상상적으로 최

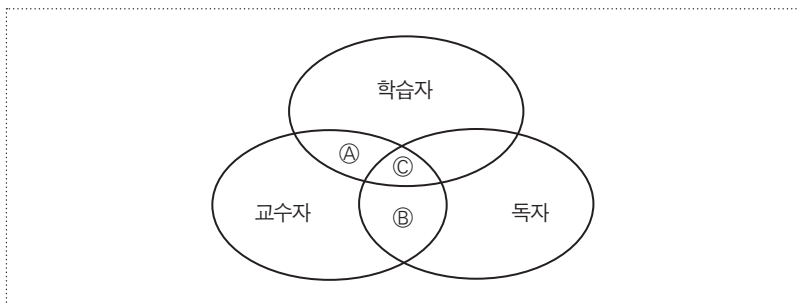


그림 1. 교수자 역할의 다층성

대한 근접하게 취하되, 글쓰기에 관한 일반적인 조언 및 꼭 필요한 만큼의 교정 등 교정과 관련된 역할도 함께 담당해야 한다. 한 사람의 독자로서의 입장을 순수하게 표현하는 한편, 다른 독자들의 반응에 대한 상상적 관여도 필요하며, 교수자로서 학습자가 당면한 문제를 해결하기 위한 교정적 시각 역시 잊지 말아야 하는 것이다. 그러므로 독자 기반 피드백을 이끌어 가는 교수자는 실제 독자 입장, 상상적 독자 입장, 그리고 교수자 입장의 세 층위를 동시에 구현할 수 있어야 한다. 기존 연구들에서 교수자가 어떠한 위상을 취해야 하는가와 관련된 별도의 논의들이 부족하다는 점에서 이러한 교수자의 독자로서의 위상에 대한 분석은 의미를 지닐 수 있을 것이다.

V. 맺음말

많은 시간과 노력을 들여 학생의 글에 대해 교수자가 피드백을 했더라도, 그것이 학생의 글을 개선시키는 데 도움이 되기보다는 오히려 학생의 글 쓰기 의욕을 떨어뜨리게 하는 결과를 가져오는 경우가 있다. 어린 학생이 아닌 대학생들조차 교수자의 첨삭 지도를 편하게 받아들이고 있지 않았으며, 첨삭 지도를 자신의 글이 잘못되었다는 것으로 받아들이는 경향이 컸다(최

규수, 2009). 오류 중심의 첨삭 지도는 평가적 차원에서 이루어지고 있기 때문에 쓰기 지도에서 비효율적일 수 있다. 따라서 이 연구는 작문 피드백에서 교수자가 평가자의 입장이 아니라 독자의 입장에서 학생의 글을 읽고 반응해 주어야 한다는 관점을 받아들였다. 이것에 따라 글쓰기 지도 상담 프로그램에서 독자 기반 피드백을 실시하였고 그 실행과정에서 독자 기반 피드백의 효과, 그리고 가능성과 개선 방향을 탐색하였다.

독자 기반 피드백은 학습자를 필자로 대우함으로써 학습자들에게 필자로서의 주체성과 독자를 고려해야 한다는 자각을 길러 줄 있다는 점에서 그 자체로서 의미를 찾을 수 있었다. 그러나 독자 기반 피드백이 온전한 작문 교수-학습 방안으로 활용될 수 있으려면 교수자와 학습자 간의 상호작용을 통해 문제점을 해결하는 방안으로 연결되어야 할 것이다. 독자 기반 피드백이 더 효과적으로 작용하기 위해서는 학습자의 수정하기 활동과 연계될 수 있도록 피드백 활동을 보완하여 구성할 필요가 있다.

또한 독자 기반 피드백의 실행 과정을 통하여 교수자가 학생의 글에 대해 피드백을 할 때, 학생의 요구에 의해서든, 피드백이 결국은 글쓰기 지도라는 맥락 안에서 이루어질 수밖에 없다는 태생적 한계에 의해서든, 교수자가 완전히 독자의 입장에만 설 수 없다는 것이 드러났다. 즉 독자 기반 피드백을 하는 과정에서도 교수자는 평가자, 점검자, 독자 등의 다층적 역할을 하게 된다. 그럼에도 불구하고 작문 피드백의 과정에서 교수자는 독자로서의 관점을 견지할 필요가 있을 것이다. 이 연구의 결과에서 나타난 것처럼 학생의 글에 교수자의 피드백, 교수자의 피드백에 대한 학생의 반응이라는 상호작용이 여러 차례의 순환을 통해 글의 개선으로 이어질 수 있었던 것은 독자 기반 피드백을 통해 학생들이 교수자를 평가자나 글쓰기의 권위자로 보기보다는 자신의 글을 개선시키는 데 도움을 주는 조언자로서 받아들일 수 있었기 때문이다.

* 본 논문은 2015. 1. 31. 투고되었으며, 2015. 2. 4. 심사가 시작되어 2015. 3. 3. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 구자황(2013), 「학술적 담화 공동체의 삶과 글쓰기」, 『우리말교육현장연구』 7(2), 71-96.
- _____(2014), 「대학글쓰기 교육의 반성과 전망」, 『반교어문연구』 36, 163-70.
- 김경현(2009), 「대학 글쓰기 교육의 침식 지도 사례」, 『새국어교육』 83, 27-55.
- 김낙현(2012), 「대학 글쓰기 교육의 효과적인 침식지도 방법에 대한 고찰」, 『교양교육연구』 6(2), 323-348.
- 김남미(2012), 「대학 학습자 글쓰기의 침식 지도 방안」, 『우리말연구』 30, 269-296.
- 김옥영(2011), 「학술적 글쓰기를 위한 대학에서의 글쓰기 교육」, 『어문학교육』 42, 45-75.
- 김정자(2011), 「학생의 글에 대한 교사 반응의 의의」, 『새국어교육』 89, 107-128.
- 김현정·정나래(2010), 「수요자 중심의 대학 글쓰기 비정규 프로그램 활성화 방안」, 『작문연구』 11, 325-352.
- 남진숙(2013), 「글쓰기 침식의 효과적인 교수학습법」, 『사고와 표현』 6, 117-142.
- 박규준(2010), 「담화 공동체 관점에서의 대학 글쓰기 교육」, 『우리말글』 50, 83-106.
- 박상민·최선경(2011), 「침식지도에 대한 학습자 요구분석과 효율적인 침식지도 방법」, 『작문연구』 13, 353-383.
- _____(2012), 「대학 글쓰기 교육에서 침식지도의 실제적 효용 연구」, 『작문연구』 16, 171-197.
- 박정하(2009), 「학술적 글쓰기 어떻게 가르칠 것인가」, 『교양논총』 1, 101-139.
- 손동현(2006), 「교양교육으로서의 ‘학술적 글쓰기’ 교육—대학교육 및 종교교 논술교육의 바람직한 방향」, 『철학논총』 43, 525-552.
- 신희선(2010), 「멘토링을 통한 대학생 글쓰기 지도 사례연구」, 『작문연구』 11, 285-323.
- 염민호·김현정(2009), 「대학 “글쓰기” 교과에 활용 가능한 피드백의 특성과 방법」, 『새국어교육』 83, 311-336.
- 오윤호(2008), 「대학 글쓰기의 효과적인 피드백 방안」, 『한민족문화연구』 25, 139-164.
- 원만희(2005), 「대학에서의 글쓰기 교육의 위상과 학술적 글쓰기 모델」, 『철학과 현실』 65, 120-137.
- 원진숙(2005), 「대학생들의 학술적 글쓰기 능력 신장을 위한 작문 교육 방법」, 『어문논집』 51, 55-86.
- 이윤빈(2012), 「대학 신입생 대상 학술적 글쓰기의 장르적 의미와 성격」, 『작문연구』 14, 159-200.
- 이은자(2009), 「교사 침식 피드백의 원리와 방법」, 『작문연구』 9, 123-152.
- 이재기(2010), 「교수 침식 담화의 유형과 양상 분석」, 『한민족어문학』 57, 557-597.
- _____(2011), 「교수 침식 담화와 교정의 관계 분석」, 『국어교육학연구』 40, 467-502.
- 정희모(2014), 「대학 작문 교육과 학술적 글쓰기의 특성」, 『작문연구』 21, 29-56.
- 정희모·이재성(2008), 「대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구: 자기침식, 동료침식,

- 교수첨삭의 효과를 중심으로, 『국어교육학연구』 33, 657-685.
- 최규수(2009), 「첨삭지도에 대한 대학생들의 반응 양상과 교육적 효과의 문제—명지대의 사례분석을 중심으로」, 『반교어문연구』 26, 129-157.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write, *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Elbow, P. (1998). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process* (2nd. ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- _____. (2014/1998). 『힘 있는 글쓰기』(김우열 역). 서울: 토트.
- Hillocks, Jr., G. (1982). The Interaction of Instruction, Teacher Comment, and Revision in Teaching the Composing Process, *Research in the Teaching of English*, 16(3), 261-278.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory action research, communicative action, and the public sphere, In N. Denzin, K. & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (3rd. ed., pp. 271-330). Los Angeles: Sage.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

독자 기반 피드백에 의한 작문 지도 실행 연구

김혜연 · 김정자

이 연구는 대학 글쓰기 프로그램에서 이루어진 작문 피드백을 연구 대상으로 삼아, 독자 기반 피드백이 실행되는 과정 및 결과에 대한 구체적인 성찰을 통해 효과적인 피드백 방안을 탐색하는 것을 목적으로 한다. 엘보우(Elbow, 1998)의 독자 기반 피드백 개념을 글쓰기 교수-학습 실행을 위한 이론적 기반으로 삼아, 대면 상담과 온라인 상담을 통해 학생들의 글에 대해 독자의 입장에서 피드백을 주었다. 학생들의 글쓰기 과정과 결과물, 면담 등을 필자로서의 주체성 측면과 독자 고려 능력 측면에서 독자 기반 피드백의 효과를 찾을 수 있었다. 이는 교수자의 일방적 첨삭 피드백이 아니라 교수자 피드백-학생 반응-교수자 재피드백으로 이루어진 대화적 순환을 통하여 더 증대됨을 알 수 있었다. 한편, 글쓰기 교육 본연의 목적과 학생의 요구에 따라, 학생 글의 오류를 바로잡아 주는 교정자의 시각 역시 독자로서의 시각과 함께 여전히 유지되어야 하므로 독자 기반 피드백의 교수자는 다층적인 역할을 담당하여야 한다. 그러므로 독자의 입장에서 학생의 글을 읽고 반응해야 한다는 관점을 유지하면서 교수자와 독자로서의 역할을 어떻게 조화시킬지에 대한 논의가 필요할 것이다.

핵심어 글쓰기, 작문 지도, 독자, 피드백, 독자 기반 피드백

ABSTRACT

An Action Research of Writing Instruction by Reader-based Feedback

Kim Hyeyoun · Kim Jeongja

This study aims to investigate effective writing feedback by giving “reader-based feedback” proposed by Elbow (1998) at a university writing center and inspecting its process and result. We gave feedback on the output of 7 college students by the instructors adopting the point of view as a reader through face-to-face and on-line consultations. By analyzing the process, output, and interviews made by students, we could ascertain some effects on self-awareness as a writer and on competence in considering readers. Furthermore, these effects were enhanced by a conversational cycle, that is, not as a unilateral correction from an instructor, but as a cycle of feedback-response-refeedback. However, in terms of the process of exchange, an instructor cannot avoid expressing the voice of a teacher during dealing with errors students make, since writing feedback cannot be accomplished without educational purposes and students' needs. Thus, the role as an instructor who fulfills reader-based feedback should be recognized as multilayered. There should be discussion on how we reconcile a role as an instructor with a role as a reader, maintaining the main perspective as a reader when giving feedback.

KEYWORDS College writing, Teaching writing, Reader, Feedback, Reader-based feedback