

동료피드백을 활용한 인성교육 방안과 적용에 대한 질적 고찰

김수정 한국교원대학교 국어교육과 박사후 연수과정

- I. 서론
- II. 동료피드백 상황에서 배려하는 말하기를 통한 인성교육 방안
- III. 동료피드백을 활용한 인성교육의 지향점
- IV. 동료피드백을 활용한 인성교육 설계와 적용
- V. 제한점 및 결론

I. 서론

최근 우리 사회는 초·중등 학생들에게까지 확산된 폭력, 자살, 생명경시 풍조 등으로 인성에 대한 관심과 인성교육의 필요성에 대한 요구가 높아지고 있다. 이러한 사회적 요구에 따라 2015년에는 인성교육진흥법(2015. 1. 20. 법률 제13004호) 및 그 시행령(시행 2015. 7. 21.)이 발표되었으며 각급 학교장은 매년 인성교육 계획을 수립하고 이를 자체적으로 시행하여야 한다.

현주 외(2013: 20)에서는 인성교육을 ‘사람들이 가족, 친구, 이웃, 지역 사회, 국가의 일원으로 함께 살아가고 일하는 데 도움을 주는 바람직한 사고와 행동의 습관화를 위한 일련의 교육’으로 정의 내리고 있다. 결국 인성교육은 공동체 구성원으로서 더불어 살아가기 위해 필요한 덕목을 가르치는 것이라고 볼 수 있다.

공동체 구성원으로 함께 살아가기 위해서는 무엇보다 구성원과의 소통 능력이 중요하다. ‘인성교육 핵심 역량’에서 공감·소통하는 의사소통 능력과 갈등해결능력을 강조하는 것 역시 인성 함양에 있어서 언어를 통한 소통의 중요성을 보여준다.

본 연구에서는 기존 연구와 사회적 요구를 반영하여 효과적인 의사소통 측면에서 동료피드백을 활용한 인성교육 방안을 제안하고자 한다. 아울러 ‘동료피드백’ 상황에서 듣고 말하기를 통한 인성교육 방안을 모색하고 중등 학습자들에게 ‘동료피드백’을 활용한 수업을 적용하여 수업 적용에 따른 학습자의 반응을 살펴봄으로써 동료피드백을 활용한 인성교육의 의의와 시사점을 제안하고자 한다.

II. 동료피드백 상황에서 배려하는 말하기를 통한 인성교육 방안

인성교육은 그 내용을 직접 가르치느냐, 간접적으로 습득하게 할 것이냐에 따라 교육 방법이 달라진다. 김민성(2014: 120)에서도 인성교육을 방법적 원리에 따라 직접적 접근과 간접적 접근으로 나누어 제시하고 있다. 직접적 접근은 인성을 직접 가르칠 수 있다는 가정 하에 길러져야 할 인성 덕목을 반복적으로 설명하고 시범을 보이면서 학습자에게 전달하는 것이다. 반면 간접적 접근은 공동체 내에서 유의미한 참여의 기회를 통해 학습자들에게 도덕적, 윤리적 원칙들을 깨달아가게 하고 자연스럽게 인성을 함양하도록 하는 것을 의미한다. 김민성(2014), 정창우(2015), 현주(2012) 등에서는 학교에서 이루어지는 모든 수업 상황, 혹은 수업 외 상황에서 존중, 배려, 참여, 공감, 소통이 자연스럽게 이루어져야 한다고 밝히면서 간접적 접근 방법을 강조하고 있다. 본고에서 역시 동료피드백을 활용한 간접적 접근을 통해 공감과 존중, 배려를 기반으로 하는 의사소통 능력, 나아가 바람직한 인성을 함양할 수 있는 방안에 대하여 제안하고자 한다. 이에 이 장에서는 동료피드백과 인성교육에 대한 그간의 연구를 통해 동료피드백과 인성교육의 접점을 찾아보고자 한다.

1. 피드백과 동료피드백

Cole & Chan(1994)에서는 피드백을 ‘학생 개개인의 활동이나 반응의 적절성에 관하여 개별 학생에게 다시 송환되는 정보를 뜻하는 것’으로, ‘학습 상황에서 학생들의 성취의 양과 질에 관하여 학생들에게 정보를 제공해 주고자 하는 모든 형태의 의사소통’이라고 정의한다. 이러한 피드백의 기능에 대해 심현(2017: 173)에서는 학습이론에 따라 세 가지로 구분하여 제시하고 있는데, 행동주의 심리학에 기초한 학습 이론가들은 피드백의 ‘강화(reinforcement)’ 기능을(Kulhavy, 1977), 인지주의자들은 정보적(informative), 교정적(corrective) 기능을(Mory, 1996), 구성주의자들은 학생들의 학습을 촉진시키고 지속시키는 ‘코칭(coaching)’의 기능(Jonassen, 1991)을 강조한다고 보고 있다. 학습이론에 따라 용어의 차이는 있지만 학습자에게 도움을 주기 위한 목적으로 정보가 제공된다는 점에서는 동일한 맥락이라고 볼 수 있다.

동료피드백에 대해서는 강경희(2009), 김민정(2005), 김찬중 외(2005), 신상근(2007), 정민주(2012) 등에서 그 효과를 중심으로 논의를 진행하고 있다. 동료피드백에 대한 정의로는 Topping(1998)과 Boud(1995)를 참고할 수 있는데, Topping(1998)에서는 ‘비슷한 위치에 있는 동료들이 학습 과정에서 만들어낸 결과물의 성공 정도와 수준, 효과의 중요성, 가치, 특성에 대한 학습자 개개인의 합의점’으로 정의하고 있으며, Boud(1995)에서는 ‘평가 과정에서 학습자끼리 서로의 과제에 대해 자신의 견해를 주고받는 학습 방법’으로 정의하고 있다. 또한 정민주(2012)에서는 ‘동료 학습자의 결과물에 대해 학습자 관점에서 반응해 주는 것’을 동료피드백으로 보고 있다.

국어 혹은 영어 교육에서의 동료피드백에 관한 논의는 정희모·이재성(2008), 오택환(2010), 황성연(2011), 서영진·전은주(2012) 등 주로 작문 영역에서 활발하게 이루어지고 있는데, 동료피드백의 방법에 대한 고찰, 동료피드백이 필자의 작문 과정에 미치는 영향, 동료피드백 결과의 신뢰도, 타당

도 검증에 대한 내용이 주를 이룬다. 화법 수업에서의 동료피드백에 대한 논의는 작문에 비해 연구가 매우 부족한 실정이며 거의 대부분이 외국어 학습 혹은 외국인을 대상으로 하는 한국어 수업에서의 동료피드백에 집중되어 있다.

정민주(2012)에서 그간의 연구를 토대로 동료피드백은 개별 학습자의 과업 목표를 달성하는 과정에 핵심적인 기여를 하고 있으며, 대체로 동료피드백이 학습자의 학업 성취도나 학습 태도 등에 긍정적 효과가 있다고 밝히고 있다. 김민정(2005), 신상근(2007) 등에서는 동료피드백의 경우 다수의 학습자들이 그들의 눈높이에서 잘못된 점과 개선할 점을 지적해 주는 활동이기 때문에 교사 피드백보다 심리적 부담이 적고 평가의 객관도와 신뢰도를 높일 수 있다고 밝히며 긍정적 시각으로 동료피드백을 바라보고 있다. 반면 강경희(2009), 김찬중 외(2005) 등에서는 동료피드백의 부정적 측면에 대해 기술하고 있는데, 동료피드백의 주체인 학습자가 능력이 부족하거나 동료 평가자로서의 역할을 부담스러워하거나 반대로 동료 학습자라는 이유로 후한 점수로만 평가하는 경향 때문에 동료피드백을 신뢰할 수 없다는 것이다. 또한 피드백 수용자인 학생들이 동료피드백의 정확성에 대해 확신하지 못하거나 동료피드백보다 교수자의 피드백을 신뢰하는 경우에 동료피드백이 덜 효과적이라는 논의도 있었다. 즉 동료피드백에 대한 부정적 요인은 평가자에 대한 불신에 기인한다고 보고 있다.¹⁾

피드백은 학생의 활동이나 반응의 적절성에 대하여 학생에게 다시 송환되는 정보라는 측면에서 반드시 ‘언어’가 수반된다. 교사의 피드백이 정보 제공, 오류 교정, 평가의 기능이 강하다면 동료피드백은 그 정의에서도 볼 수 있듯이 비슷한 위치에 있는 동료 학습자 개개인의 합의점이자 동료 학습자들이 서로의 견해를 주고받는 학습 과정, 비슷한 위치에 있는 동료 학습자의

1) 정민주(2012)에서는 동료피드백의 긍정적 효과를 보고하는 연구들이 그렇지 않은 논의보다 더 많고, 동료피드백의 부정적 효과를 보고하는 논의 또한 연구 방법이나 대상에 따라 효과의 정도를 달리 보고하는 점 등에서 동료피드백에 대해 회의적인 논의에 대해 의문을 제기하고 있다.

관점에서 동료의 활동에 대하여 반응을 표현하는 것이다. 즉 정보 제공, 평가 오류에 대한 교정이나 설명과 함께 상호작용을 바탕으로 한 관계 형성의 목적 역시 중요하다.

동료피드백 역시 교사 피드백과 마찬가지로 궁극적인 목적은 학습자의 활동이나 반응의 적절성에 대해 도움이 되는 정보를 제공하는 것이다. 그러나 교사 피드백의 경우 전문가인 교사의 의견에 대해 학습자가 반박하거나 견해를 주고받는 것이 어려운 면이 있다. 이런 측면에서 도움이 되는 정보를 일방적으로 전달하는 성격이 강하다면 동료피드백은 피드백 과정에서 동료의 활동에 대해 느낀 바를 언어로 표현하고 견해를 주고받는 과정에서 합의점을 도출하는 과정이 상대적으로 중시된다고 볼 수 있다.²⁾

동료 학습자의 활동에 대하여 반응한다는 면에서 동료피드백의 언어 표현 방법은 매우 중요하다. 동료피드백에 대하여 회의적인 학생들의 반응을 분석한 강경희(2009), 김찬중 외(2005), 정민주(2012)에서도 피드백에서 나타난 교정이나 평가적 발언을 지적하고 있다. 즉 동료피드백은 교사 피드백과는 다른 목적과 표현으로 이루어져야 한다.

본고에서는 동료피드백을 ‘동료의 결과물과 그것이 만들어지기까지의 과정에 대해 동료 학습자 관점에서 반응하고 합의점을 도출해가는 의사소통 과정’이라고 정의하고 그 목적을 김승현(2014)에서 제시하고 있는 ‘관계 형성’에 두었다. 동료피드백을 통해 학습에 대한 동기를 유발하게 되고 사고를 확장하고 견해를 수용하는 과정에서 상호작용을 촉진하게 하는 것이다. 동료피드백은 학습자의 활동을 단순 결과물에 그치게 하는 것이 아니라 피드백을 통해 활동을 공유하고 점검하고 반응하는 시간을 갖게 하고, 이러한 과정에서 서로의 성장에 기여할 수 있게 한다. 또한 견해를 주고받는 과정에서

2) 본고에서 말하는 모듈별 합의점이란 반드시 공통된 하나의 안을 도출하는 것을 의미하는 것은 아니다. 다양한 의견을 수렴하고 올바른 표현으로 제안점을 도출하는 과정 전반을 의미한다.

자신의 사고를 정리하고 ‘언어’를 통해 상대방을 존중하고 배려하는 소통 능력을 기를 수 있게 할 것이다.

물론 동료피드백의 목적이 관계 지향에만 있는 것은 아니다. 하지만 동료피드백은 ‘비슷한 위치에 있는 동료’라는 측면에서 피드백의 내용을 표현하는 언어 사용에 더욱 주의를 기울일 필요가 있다. 비슷한 위치에 있는 동료가 지적을 한다거나 가르친다는 느낌을 받게 되면 학습자들은 오히려 동료에 대한 반감이 커질 수밖에 없다. 신뢰할 수 없는 화자의 무의미한 피드백이 되지 않기 위해서는 존중하는 말하기, 배려하는 말하기가 더욱 요구된다고 볼 수 있다.

2. 인성교육 측면에서 바라본 동료피드백

본 절에서는 인성교육의 개념과 인성교육 방법에 대하여 검토함으로써 인성교육 측면에서 동료피드백이 어떻게 이루어져야 할지 접근 방향에 대하여 살펴보고자 한다.

(1)에서 제시한 인성교육진흥법 제2조에 의하면 인성교육이란 ‘자신의 내면을 바르고 건전하게 가꾸고 타인·공동체·자연과 더불어 살아가는 데 필요한 인간다운 성품과 역량을 기르는 것을 목적으로 하는 교육’을 말한다.

(1) 인성교육진흥법 [시행 2015. 7. 21.] [법률 제13004호, 2015. 1. 20. 제정]

인성교육진흥법 제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 뜻은 다음과 같다.

1. “인성교육”이란 자신의 내면을 바르고 건전하게 가꾸고 타인·공동체·자연과 더불어 살아가는 데 필요한 인간다운 성품과 역량을 기르는 것을 목적으로 하는 교육을 말한다.
2. “핵심 가치 덕목”이란 인성교육의 목표가 되는 것으로 예(禮), 효(孝), 정직, 책임, 존중, 배려, 소통, 협동 등의 마음가짐이나 사람됨과 관련되는 핵심적인 가치 또는 덕목을 말한다.

3. “핵심 역량”이란 핵심 가치 덕목을 적극적이고 능동적으로 실천 또는 실행하는 데 필요한 지식과 공감·소통하는 의사소통능력이나 갈등해결능력 등이 통합된 능력을 말한다.

정창우(2015)에서는 인성의 개념을 ‘개인적 차원’과 ‘타인·공동체·자연과의 관계 차원’에서의 인간다운 성품과 역량 개념으로 이해하고 인성교육은 이러한 인간다운 성품과 역량을 지니고 살아갈 수 있도록 도와주는 일이라고 밝히고 있다. 즉, (1)에 제시된 ‘자신의 내면을 바르고 건전하게 가꾸고’는 개인적 차원, ‘타인·공동체·자연과 더불어 살아가는 데 필요한’은 관계적 차원으로 이해할 수 있다. 정창우(2015)에서는 이 두 가지 측면이 밀접한 관련성을 지니지만 그렇다고 동일한 것은 아니라고 밝히며 인성교육을 위한 핵심 덕목을 개인적 차원과 관계적 차원으로 나누어 다음 <표 1>과 같이 제시하고 있다.

<표 1> 인성교육을 위한 핵심 덕목(정창우 2015: 17)

차원	덕목
개인적 차원	지혜, 용기, 성실, 절제
관계적 차원(타인·공동체·자연과의 관계 차원)	효도, 예절, 존중, 배려, 책임, 협동, 준법, 정의

정창우(2015)에서 제시한 인성교육 덕목은 일상생활에서 접하게 되는 모든 상황에서 공동체로서 어떻게 행동해야 하는가와 관련이 깊다. 결국 이러한 덕목은 어떻게 생각하고 표현하는가와 관련되는 것이다. 즉 인성교육을 위해서는 개인이 생각한 바를 공동체 안에서 어떻게 표현할 것인가에 대한 교육이 이루어져야 하며 그런 교육이 이루어질 수 있는 교수·학습 상황을 제공해야 한다.

그러나 이인재(2015: 53)에서 밝히고 있듯이 인성 교육의 중요성이 강조되고 있는 것에 비해 인성교육을 어떻게 해야 효과가 있는지에 대한 연

구는 상대적으로 부족하다. 김민성(2014)과 한국교육개발원(2015)은 수업에서의 인성교육 원리와 교과수업을 활용한 인성교육 방안을 구체적으로 제안하고 있다는 점에서 본고에 시사하는 바가 크다.

김민성(2014)에서는 Howard, Berkowitz, & Schaeffer(2004)의 논의를 전제로 인성교육을 덕목중심 인성교육(혹은 전통적 인성교육), 인지발달론적 접근, 배려관계에 기반한 접근으로 나누어 제시하고 있다. 덕목중심 인성교육을 주장하는 학자들은 ‘옳은 것을 행하는 것(doing the good)’이 인성이며, 인성교육의 목표는 바람직한 덕목을 직접 가르치고 행동으로 습관화하는 것이라고 본다. 인지발달론적 접근에서는 ‘옳은 것을 아는 것(konwing the good)’, 즉 옳은 것이 무엇인지를 판단하는 것을 인성이라고 간주하고 도덕적 상황이나 윤리적 상황 속에서 판단력을 신장하는 것을 인성교육의 목표로 삼는다. 인성의 핵심이 판단 능력과 같은 인지적 능력이기 때문에 인지적 능력의 발달이 인성에서 필수적인 토대가 된다는 것이다.

이에 비해 배려관계에 기반한 접근에서는 인간은 관계를 유지하고자 하는 욕구 때문에 특정 관계가 지향하는 바람직한 것을 갈망하게 된다고 밝히며 인성의 정서적인 측면을 강조한다. 배려관계에 기반한 접근은 바람직한 관계 형성과 관계 유지에 대한 갈망이 인성교육의 토대가 된다고 볼 수 있다.

Noddings(2002)는 배려관계에 기반한 인성교육을 주장하는 대표적인 학자로, 인성을 직접적으로 가르치는 것에 대해 비판한다. 배려관계에 기반한 인성교육은 인성 덕목을 직접 가르치는 것보다는 윤리적, 도덕적, 인격적 측면이 발휘되도록 하는 배려 관계를 구축하는 것이 선행되어야 한다고 본다.

본고에서 강조하는 동료피드백을 활용한 인성 교육은 인성 덕목을 교수·학습 내용으로 직접 가르치는 것이 아니라 교수·학습 방법으로 접근할 것을 강조한다. 즉 배려 관계를 구축하는 상황을 제공하고 책임감을 갖고 타인을 존중하며 의사소통하는 상황 속에서 자연스럽게 인성이 함양될 수 있도록 한다는 측면에서 배려관계에 기반한 인성교육이 추구하는 바와 맞닿아 있다.

Noddings(1992)에서는 인성교육을 위해서는 인성의 가치를 실천할 수

있는 상황에 참여해야 함을 강조한다. 특히 서로 배우고 가르치는 동료 멘토링은 상대방을 배려하고 배려 받으면서 자신과 타인에 대한 존중, 책임감을 배우고 실천할 수 있다는 측면에서 인성교육에 매우 유용한 방법이라고 밝히고 있다.

동료피드백은 동료 학습자의 유의미한 활동에 대하여 또 다른 동료 학습자가 자신의 견해를 제시하는 것이다. 또한 견해를 제시하는 것에서 그치지 않고 주고받는 과정을 통해 개개인이 합의점을 만들어 가는 과정이다. 이러한 과정은 상대에 대한 배려와 존중, 자신의 표현에 대한 책임을 전제로 한다는 점에서 인성교육이 추구하는 바와 매우 밀접하다. 인성의 핵심 덕목인 존중, 배려, 소통을 명시적으로 가르치는 것이 아니라 동료피드백이라는 활동에 참여하게 함으로써 학습자들이 자연스럽게 습득하고 표출할 수 있게 될 것이다.

III. 동료피드백을 활용한 인성교육의 지향점

II장에서는 동료피드백의 개념과 효과를 살펴보고 이러한 특성이 인성교육에 어떻게 기여할 수 있는지를 제시하기 위하여 인성교육 방법에 대한 선행 연구들을 살펴보았다. III장에서는 II장에서 제시한 간접적 접근과 배려관계에 기반한 인성교육 방법을 토대로 동료피드백을 활용한 인성교육의 지향점을 살펴보고자 한다.

발표와 평가를 활용한 인성교육을 제안하고 있는 김수정(2015)에서는 동료피드백이라는 용어 대신 '평가'를 사용하고 있다.³⁾ 대상과 용어는 다르

3) 황성연(2011: 10)에서도 동료피드백을 동료 평가(peer evaluation), 동료 수정(peer editing), 동료 반응(peer response) 등의 용어로 대체하여 사용한다고 밝히고 있으며 정

지만 발표와 피드백을 활용하여 소통 문화를 만들어가고자 한다는 측면에서 본고에서 제안하는 내용과 유사한 측면이 많다. 또한 교과교육에서의 인성 교육을 강조하며 수업에 내재된 자원을 기반으로 자연스럽게 인성교육이 이루어져야 한다고 보는 김민성(2014)은 본고에 많은 시사점을 주었다. 김수정(2015)에서 제안하고 있는 ‘상호작용을 위한 의사소통’, ‘소통으로서의 발표’, ‘관계성을 고려한 평가’와 김민성(2014)에서 제안하고 있는 ‘대화와 참여를 촉진하는 배움 공동체 형성’을 토대로 본고에서는 ‘참여를 기반으로 하는 공동체 형성’, ‘관계를 고려하여 소통하는 피드백’을 동료피드백을 활용한 인성교육의 지향점으로 보았다.

1. 참여를 기반으로 하는 공동체 형성

최근 중·고등학교 현장에서는 ‘배움의 공동체’에 대한 관심이 높다. 사토 마나부 교수에서 시작된 ‘배움 공동체’는 학습이 ‘공동체’라는 맥락에서 타인과의 신뢰 관계를 기반으로 형성되어야 하며 신뢰를 기반으로 한 관계에 참여하면서 자연스럽게 체화된 ‘실천’의 형태로 이루어져야 한다고 주장한다. 김민성(2014)에서는 학생들이 수업 속에서 공동체의 일원이라는 의식이 형성되었을 때 타인에 대한 관심, 갈등해결을 위한 능력, 타인과의 협동 능력과 같은 사회적 태도가 보다 바람직한 방향으로 변화해 간다고 주장한다. 이러한 ‘배움 공동체’는 인성교육에 시사하는 바가 매우 크다.

Brown(1994), 김민성(2014)에 의하면 인성교육의 장으로 배움의 공동체가 형성되기 위해서는 학생들에게 함께 참여할 수 있는 기회가 주어져야 한다. 자신의 참여가 수업, 동료를 변화시킬 수 있다는 것을 경험하면서 자신

민주(2012: 50)에서도 평가와 피드백은 기능 측면에서 큰 차이가 없다고 밝히고 있다. 그러나 신상근(2007), 오택환(2010)에서 언급한 것처럼 채점 행위의 유무에 따라 이 둘이 구분된다고 보고, 본고에서는 ‘동료피드백’이라는 용어를 사용하였다.

이 타인이나 공동체에 영향력을 미칠 수 있음을 확인하게 되고 이러한 과정 속에서 동료, 교수자와의 관계, 자신에 대한 인식을 재구성하게 된다는 것이다. 즉 인성의 핵심 요소인 타인과의 관계, 자신에 대한 이해에 중요한 역할을 한다.

김민성(2014)에서 제안하는 수업 활동은 학생들의 반응에 기반한 수업 진행, 발표, 모둠 활동 등이다. 실제 교육 현장에서의 발표는 소집단 모둠 활동, 즉 조별 활동으로 이루어지는 경우가 많다. 제한된 시간에 많은 학생들을 발표에 참여시키기 위한 대안으로 모둠활동이 이루어지기도 하고 작은 공동체를 형성해 그 안에서 상호소통하고 책임감을 부여하기 위한 목적으로 모둠활동이 이루어지기도 한다.

앞서 언급하였듯이 우리 사회는 소통의 중요성에도 불구하고 소통의 어려움을 문제로 제기하고 있다. 바람직한 소통을 위해서는 공동체 안에서 추구하는 윤리관을 전제로 표현을 점검하고 공유하는 과정이 필요하다. 발표 후 이루어지는 피드백 역시 소집단 활동, 즉 모둠 활동을 통해 이루어질 필요가 있다. 발표 모둠, 혹은 발표자의 발표를 들은 후 개개인이 자신의 느낌과 생각을 여과 없이 표현하기보다는 모둠 공동체 안에서 발표에 대한 피드백을 공유하는 과정을 통해 발표자의 발표뿐만 아니라 발표에 대한 자신의 반응이나 표현을 점검할 수 있고 성찰할 수 있게 된다.

발표를 일방적인 말하기와 듣기로 끝내는 것이 아니라 동료피드백의 기회를 통해 발표자와 청자가 함께 수업에 참여하고 또한 자신의 피드백이 발표자인 동료 학습자에게 영향을 줄 수 있다는 것을 인지하고 표현에 신중을 기하는 자세가 필요하다. 이 과정에서 짝 학습이든, 소집단이든 모둠 활동을 통해 개개인의 피드백을 점검하고 공유할 기회를 가진 후 공동체 안에서 재정리된 표현으로 발표자에게 피드백하는 과정을 거치는 것이 중요하다. 즉, 발표자만 발표를 하고 나머지 학생은 소외되는 것이 아니라 발표 후 이루어지는 모둠별 동료피드백 과정을 통해 배움 공동체 안에서 모두가 귀 기울이는 수업, 또한 모둠 안에서 강의실 전체로 확장하여 서로의 생각과 느낌을

공유하는 기회를 제공하여 모두가 참여하는 수업이 이루어져야 한다.

학생들은 자신의 느낌이나 생각, 특히 같은 공간에 있는 동료 학습자의 활동에 대한 자신의 판단을 표현하는 것에 대한 두려움이 크다. 모둠 활동은 이러한 부담을 줄일 수 있으며 모둠 안에서 모둠 구성원인 동료와 소통하면서 동시에 자신의 생각을 정리해 나갈 기회를 얻게 된다.

학습자 스스로 자신이 공동체의 일원이라는 책임감 아래 발표에 참여하고, 발표에 대한 자신의 견해를 모둠 구성원들과 발표자와 수업 구성원 전체와 공유하는 시간을 통해 자연스럽게 공동체 안에서의 소통 능력을 신장할 수 있을 것이다. 또한 모둠 구성원의 생각, 다른 모둠원의 생각과 자신의 생각을 연결해서 표현하는 능력을 기를 수 있을 것이다. 이를 배움 공동체 연구회 손우정 대표는 ‘표현적인 배움’으로 설명하고 있다(손우정, 2017). 즉 발표에 대한 모둠 안에서의 동료피드백 나누기 시간은 발표자에 대한 자신의 생각을 정리하고 모둠원들과의 토의를 통해 자신과 타인의 사고를 공유하고 마지막으로 자기 자신에 대해 성찰하는 기회를 갖게 한다. 이것이 바로 ‘배움의 공동체’에서 ‘표현적인 배움’을 통해 익힐 수 있다고 말한 ‘대상과의 대화’ - ‘타자와의 대화’ - ‘자기와의 대화’를 통한 학습으로 이어질 수 있을 것이다.

동료피드백이 인성교육으로 의미가 있기 위해서는 무엇보다 교수자의 역할이 중요하다. 교수자는 피드백의 목표가 동료 학습자를 판단하고 평가하는 것이 아니라 관계적 목적 아래 서로 협동하여 참여하고 공유하고 소통하는 과정이라는 것을 알려줄 필요가 있다. 김태현(2012)에서는 모둠 활동에서 ‘경계’의 중요성을 강조하고 있다. 동료피드백 역시 참여를 기반으로 공동체 안에서 추구하는 윤리관에 기반한 표현, ‘경계’를 지켜가는 것의 가치를 알게 하는 것이 중요하다.

2. 관계를 고려하여 소통하는 피드백: 존중과 배려를 기반으로 한 공감하는 말하기⁴⁾

관계를 고려한다는 것은 상대, 즉 청자를 고려한다는 것이다. 화자가 청자가 되고, 청자가 화자가 되기도 하는 음성 언어적 발화 상황에서 화자는 청자와의 관계를 고려하여 청자가 공감할 수 있는 말하기를 해야 한다. 연설이나 발표의 경우 화자는 자신의 역할을 수행하기 위해 발표할 내용을 열심히 준비하고 준비한 내용을 청중에게 잘 전달하기 위해 노력해야 한다. 소통에서의 성공 여부는 청자를 고려한 화자의 준비와 전달 방식에 달려 있다고 해도 과언이 아니다.

Kosslyn(2007/2008)에서는 발표의 목표를 세 가지로 제시하고 있는데, ‘청중을 끌어들여라’, ‘청중의 주의를 집중시키고 유지하라’, ‘청중의 이해와 기억을 도와라’이다. 발표의 세 가지 목표가 모두 ‘청중’을 향해 있다는 것은 발표의 궁극적인 목적이 청중과 소통하는 것에 있다고 볼 수 있다. 발표자는 청중에 대한 정확한 이해를 바탕으로 그들이 공감할 수 있는 발표를 하고, 청중은 발표자의 발표 내용과 발표 상황에 공감하며 경청할 때 성공적인 발표, 성공적인 의사소통이 이루어졌다고 말할 수 있을 것이다.

화자와 청자가 소통하는 발표와 피드백을 위해서는 청자에 대한 분석이 매우 중요하다. 김수정(2015)에서는 청자에 대한 분석은 의사소통 상대를 분석하는 것으로 말한 내용을 효과적으로 생성하고 조직하게 하며, 또한 표현 방식과 전달 방식을 조정할 수 있게 한다고 밝히며 발표에서의 청자 분석을 강조한다. 동료피드백을 전제로 한 발표는 학습자로 하여금 이러한 청자 분석에 조금 더 세심한 주의를 기울이게 한다. 수업 상황에서 청자 분석을

4) 이때 공감하는 말하기의 주체는 ‘발표자’와 피드백 주체 모두를 의미한다. 동료피드백을 활용한 교수·학습 상황 안에서 학생들은 모두 발표자로서, 모둠 구성원으로서, 전체 토의자로서 말하기의 주체가 되는 상황에 놓이기 때문이다. 이에 상대를 고려하여 말하기에 초점을 두고 논의를 진행하고자 한다.

토대로 한 관계 고려하기가 반복적으로 연습된다면 자연스럽게 공동체 안에서 소통 방법을 익혀나갈 수 있을 것이다.

관계를 고려한 ‘소통’으로서의 말하기는 청자에 대한 이해와 존중을 전제로 청자가 호응할 수 있는 발표를 하는 것이다. 또한 자신이 좋아하고 흥미 있는 내용에 대한 일방적인 말하기가 아니라 상대의 욕구나 기대에 부응하는 주제를 선택하고 그들과 소통하는 발표를 하도록 하는 것이다. 이를 통해 타인을 이해하고 자신을 바르게 표현하는 방법을 익힐 수 있을 것이다.

관계를 고려한 소통에서 가장 중요한 것은 청자에 대한 분석을 토대로 청자와 공감할 수 있는 말하기를 하는 것이다. 장소진(2017)에서도 소통 능력의 배양이라는 교육적 지향을 실현하는 방안으로 교수자의 공감적 피드백을 다루고 있다. 교수자와 동료라는 주체의 차이는 있지만 궁극적으로 의사소통 능력을 배양하는 데 있어서 공감적 피드백의 중요성은 같은 맥락이라고 볼 수 있다. 장소진(2017: 386)에서는 공감의 의미를 상대를 의식하고 상대와 교류하고 소통하는 것으로 정의하고 공감적 피드백 전략으로 공감적 경청, 공감적 반응, 역할 바꾸어 생각하기 등을 제시하고 있다. 이는 청자의 입장에서 화자가 자신의 의견을 자연스럽게 편안하게 펼칠 수 있도록 관계 측면에서 배려하고 격려하는 행위로 이어질 수 있다.

이렇게 상대를 존중하고 이해하며 공감하는 듣기·말하기 상황의 반복을 통해 학습자들은 자연스럽게 공동체 안에서의 소통 능력과 문제해결 능력을 신장시킬 수 있을 것이다. 공감과 배려를 강조하는 인성교육이 논리를 전제로 한 교과교육을 대신해야 한다는 것은 아니다. 장소진(2017)에서 지적하는 것처럼 지금까지 지나치게 논리를 통한 우열의 판단으로 배제와 배척, 갈등과 대립을 양산하는 교육이 이루어졌다면 이에 대한 보완으로 상호 존중과 배려를 기반으로 한 관계를 고려하여 소통하는 말하기·듣기 교육이 이루어져야 할 것이다. 존중과 배려가 전제가 된 상황에서 논리를 전제로 한 비판적 사고력이 건전하게 길러져야 할 것이다.

『카네기 인간관계론』(Carnegie, Dale, 1936/2008)에서는 소설가 토머

스 하디가 영구히 소설을 쓰지 않게 된 것과 영국의 천재 시인 토머스 채터튼이 자살하게 된 일화를 소개하고 있다. 그리고 그런 극단적인 선택의 이유가 사람들이 무례한 언어로 표현한 비난 때문이라는 사실을 제시하며 비난하는 언어가 얼마나 위험한 것인지를 보여주고 있다. 또한 인간관계에서 비난과 비평을 하기보다 진심으로 타인을 이해하고 존중하는 표현이 얼마나 중요한지 다양한 사례를 통하여 제시하고 있다.

동료피드백 활동에서 학습자들은 동료에 대한 비판에서 자유로워지는 경향이 있다. 간혹 이러한 비판이 결국 ‘비난’으로 확대되어 동료 학습자에게 상처를 주기도 한다. 왜곡된 ‘피드백’은 ‘피드백’이라는 용어 자체에 반감을 가져오기도 한다. 비난이 아닌 바람직한 비판이 되기 위해서는 동료 학습자의 노력과 태도를 고려하여 존중하고 배려하는 말하기가 매우 중요하다. 즉, 상대방으로 하여금 자존심에 상처를 주고 자존감에 손상을 주는 표현, 자신의 논리로 상대방의 사기를 저하시키는 표현이 아니라 진심으로 상대를 이해하고 존중하는 표현, 상대방의 노력과 준비에 대하여 배려하는 표현을 통해 바람직한 소통 능력을 기를 수 있을 것이다.

IV. 동료피드백을 활용한 인성교육 설계와 적용

IV장에서는 III장에서 제시한 인성교육 지향점을 토대로 구체적인 교수·학습 방안을 설계하고 이를 실제로 적용한 후 질적 연구를 통해 고찰해 보았다.

구체적인 교수·학습 방안 마련을 위해 교육 전문가 4인과 함께 듣기와 말하기 교육의 관점에서 바람직한 의사소통 능력 배양을 목표로 프레젠테이션과 동료피드백을 활용한 수업을 설계하였다. 이를 토대로 지역자치단체

에서 운영하는 평생 교육기관인 경북 칠곡군 교육문화회관⁵⁾ 청소년 인성진로 아카데미 학생 17명을 대상으로 2017년 7월부터 2017년 9월까지 동료피드백을 활용한 수업을 적용하고 이를 관찰 일지와 면담 등으로 기록하여 동료피드백에 대한 학습자와 관찰자의 목소리를 ‘해석’해 보았다.⁶⁾ 이러한 과정은 발표와 발표에 대한 동료피드백이 인성 함양에 기여하는 측면을 살펴보고자 하는 데 그 목적이 있다. 이 장에서는 고등학교 학습자들에게 발표와 발표에 대한 동료피드백 경험을 제공하였을 때 어떠한 내적 변화가 나타나는지 관찰하고 해석하고자 한다.

1. 연구 절차

경상북도 칠곡군에서는 2017년 사회적 요구를 반영하여 인성과 진로 지도를 목적으로 지역 고등학교와 연계하여 인성진로아카데미 강좌를 개설하였다. 2017년 3월에 개강하여 2017년 12월까지 매주 토요일, 총 37회로 진행되는 강좌의 전반적인 수업 진행 과정은 2016년 9월부터 칠곡군교육문화회관 청소년 육성 담당 공무원 3인과 전문 강사 2인, 대구시 ○○고등학교 현직 교사 1인, 본 연구자가 함께 참여하여 계획하였다. 그 가운데 7월~9월은 듣기·말하기를 중심으로 한 의사소통을 통해 바람직한 인성을 함양하는 것을 목표로 수업 과정을 설계하였다. 수업 과정 설계와 연구 전반에 참여한 전문가 집단은 다음과 같다.

-
- 5) 칠곡군 교육문화회관은 경북 칠곡군 왜관읍에 위치한 곳으로 2000년 5월 4일에 개관하여 군민들을 대상으로 평생학습대학운영, 청소년 육성, 인문학도시 조성 등의 사업을 운영하는 지방자치 단체 기관이다.
 - 6) 이는 효과적인 피드백 방안을 모색하고 있는 김남미(2010), 김윤희(2014), 김현정(2013) 등의 논의를 확장시킨 것으로 피드백 방법에 대한 심층 분석을 통해 피드백의 효과를 직접 검증해보고자 하는 의도가 담겨있다(염민호·김현정, 2009).

〈표 2〉 연구에 참여한 전문가 집단

번호	이름	성별	학 력	직업	교육경력
1	김○○	여	국어교육학 박사	대학교 강사	10년
2	박○○	여	국어교육학 석사	고등학교 교사	13년
3	박○○	여	국어교육학 학사	인성진로 아카데미 고등부 강사	10년
4	김○○	여	국어교육학 학사	인성진로 아카데미 중등부 강사	11년

이 가운데 인성진로 아카데미 고등부 담당 강사와 연구자는 동료피드백을 활용한 인성교육 방안에 대하여 개발하고 운영하는 전 과정을 참여 관찰하였으며 학습자의 참여 과정 전반, 즉 비언어적인 부분과 분위기 전반을 폭넓게 관찰하고 기록하여 기초자료로 활용하였다. 매주 수업이 끝날 때마다 발표자와의 면담, 각 모듈 조장과의 면담을 통해 학습 체험의 과정에서 교수자와 학습자 간의 충분한 라포(rapport)를 형성하였고, 이를 토대로 심층면담을 위한 주요 질문을 준비하였다.⁷⁾

1) 교수·학습 방안 설계

동료피드백을 활용한 인성교육 방안 마련을 위해 김수정(2015)⁸⁾에서 제안한 내용을 토대로 연구자를 포함한 인성진로아카데미 전문 강사 2인과 현직 국어 교사 1인은 2016년 9월부터 2016년 12월까지 각자 맡고 있는 고등학교 수업과 평생 교육 기관 강좌, 대학 강좌에서 ‘동료피드백’을 활용한 수업을 다방면으로⁹⁾ 실시하였다. 연구자는 대학교 교양 수업에서, 고등학교

- 7) Miles & Huberman(1984)에서 밝힌 수업에서 나타난 몰입과 열의를 기준으로 의도적 선별의 ‘목적적 표집’(purposive sampling)을 원활하게 진행할 수 있었다.
- 8) 2015년 한국교육개발원에서 중학생 인성교육을 목표로 교원 연수자료를 개발하였다. 본 고에서는 ‘교과 수업을 활용한 인성교육’ 가운데 김수정(2015)의 ‘국어 시간을 활용한 소통과 공감 능력 키우기’를 일부 변형하였다.
- 9) ‘1:1 동료피드백’, ‘1:다 동료피드백’ 등 동료피드백 주체 설정과 ‘서면 피드백’, ‘구두 피드백’ 등 동료피드백 방식, ‘내용 피드백’, ‘태도 피드백’ 등 동료피드백 기준, ‘즉시 피드백’, ‘토의 후 피드백’ 등 시기 등에 대해 다방면으로 적용해 보았다. 이러한 기준은 염민호·김

국어 교사는 학교의 자율 동아리인 스피치 동아리에서, 교육문화회관 강사는 당시 맡고 있는 논술 아카데미 강좌에서 동료피드백을 활용한 수업을 적용하고 수업에서 나온 특이한 학습자 반응이나 문제점들을 정리해 나가면서 총 5회에 걸쳐 수업 설계 방향을 조정해 나갔다. 2016년 9월부터 2016년 12월 둘째 주까지 총 5회에 걸쳐 이루어진 회의를 통해 정리된 제안점은 다음과 같다.¹⁰⁾

(2) 동료피드백을 활용한 수업 설계 제안 사항

- ㄱ. 반드시 피드백에 대한 사전 교육을 한다.
- ㄴ. 피드백 기준을 구체적으로 제시하도록 한다.
- ㄷ. 피드백을 '모둠 피드백 토의'→'전체 피드백 토의'로 확장한다.
- ㄹ. 상대방에게 효과적으로 전달할 수 있는 표현 방안을 고려하게 한다.
- ㅁ. 화법 교육과정에 나타난 공감적 듣기, 협력의 원리, 예의의 원리 등을 적극적으로 활용하여 지도한다.
- ㅂ. 교수자의 개입 정도를 점차 줄여가는 방식으로 진행하되, 초기에는 개입의 정도를 늘여 충분히 방향을 잡아갈 수 있도록 안내한다.

(2ㄱ)과 관련하여 실제 학교 수업과 국어와 관련된 여러 교육 기관에서는 명시적이든 암묵적이든 동료피드백과 유사한 활동을 많이 시행하고 있었다. 그러나 이에 대한 사전 교육이 이루어지는 경우는 미미하기 때문에 학습

현정(2009)에서 제시하는 다양한 피드백 방법을 고려하였다.

- 10) 김라연(2013)에서는 국어과 수업에서 예비교사의 동료 평가 수행 양상을 세 가지로 유형화하여 제시하였는데, 첫 번째는 기피와 회피 유형으로 가능한 소극적인 자세로 최소한의 내용만으로 평가하는 경우, 두 번째는 체크리스트에 입각해 틀 안에서 평가하는 경우, 마지막으로 비약적 발전 유형으로 수업을 바라보는 안목을 확장시켜 수업을 관찰하고 분석하는 시각을 다양한 입장에서 다변화시켜 입체적으로 바라보는 유형이었다. 또한 동료 평가에서 발견되는 갈등 요인으로 수업 평가 기준 제시의 명확성 문제, 평가의 전문성 문제, 평가 수용 태도의 문제를 지적하고 있다.

자들에게는 평소 선생님이 학생들을 피드백하는 모습이 예시가 되어 동료
를 지적하는 경우가 많이 나타났다. 또한 피드백에 대한 기준이나 안내가 없
을 경우 자신의 피드백에 대해 매우 주저하게 되며 자신 없는 태도로 대략적
인 인상 정도만 제시하는 경향이 있었다. 이에 동료피드백이 이루어지기 전
에는 사전 교육을 반드시 시행할 필요성을 느꼈다. 사전 교육은 첫째, 청중을
고려한 발표 태도, 둘째, 모둠원들과의 토의에서 경청하며 배려하는 소통, 셋
째, 발표자의 입장을 고려한 배려하며 소통하는 피드백 제공에 초점을 두었
다. 또한 사전 조사에서 마련된 좋은 피드백과 아쉬운 피드백의 예시 자료를
교육 시 활용하도록 계획하였다.

다음으로 (2ㄴ)은 피드백 기준을 구체적으로 제시하도록 하는 것이다.
김수정(2015)에서는 이창덕 외(2010)에서 제시하는 발표 평가 기준을 수정
하여 제시하고 있다. 김수정(2015)에서 제시한 내용을 전문가 3인이 수업에
적용한 후, 나타난 문제점들을 토대로 ‘평가지’라는 용어 대신 ‘모둠 토의 시
착안점’이라는 용어로 대체하였으며 발표자의 표현, 내용 이해, 개성과 적극
성, 믿음직함으로 분류하였다. 이 가운데 특히 청중을 배려하는 말하기, 청중
과의 소통, 준비에 있어서의 성실함 등을 피드백하는 기준으로 담도록 하였
다. 또한 모둠에서 나온 의견들과 함께 합의점을 찾지 못한 의견들을 기록하
도록 하였다.¹¹⁾

(2ㄴ)은 배움 공동체와 관련된 내용으로 피드백을 ‘모둠 피드백 토의’에
서 ‘전체 피드백 토의’로 확장하게 하였다. 이때 모둠 안에서 순서를 정해 순
서대로 매주 피드백을 발표하도록 하였으며 피드백을 발표할 때는 ‘배려’에
초점을 두게 하였다. 개별 피드백에서는 공격적인 말하기 유형이 많이 나타
나거나 친밀도에 따라 객관적인 피드백이 이루어지지 않는 경우가 많으므로
이를 모둠 토의에서 필터할 수 있도록 안내한다. 단, 다수의 의견으로 개인의
의견을 묵살하는 경우가 생기지 않도록 충분히 안내하고 교수자도 이를 잘

11) 이렇게 정리된 문제점들을 반영하여 제안된 피드백 기준은 ‘부록’에서 제시하도록 한다.

관찰하도록 한다. 또한 합의되지 않은 의견들은 의문점으로 기록해두고 전체 피드백 토의에서 함께 의견을 나누어보게 유도한다.

(2ㄷ)은 학습자들이 동료피드백을 지적으로 인식하는 것이 아니라 조언을 효과적으로 전달할 수 있는 방안에 초점을 두게 하는 것이다. 전문가 3인은 동료피드백을 활용한 수업에서 학생들의 직설적이고 예의 없는 말하기에 대해 문제점을 제기하였다. 이러한 문제점을 해결하기 위하여 동료피드백의 목적이 동료의 발표 능력과 바람직한 태도를 함양하는 데 도움을 주기 위한 목적임을 충분히 안내하고 동료를 최대한 배려하며 예의 바르게 표현해야 함을 강조한다.

듣고 말하기 의사소통과 관련하여 (2ㄱ)에서 제시하였듯이 중학교 듣기·말하기 영역, 고등학교 화법 영역에 제시되어 있는 공감적 듣기, 협력의 원리, 예의의 원리를 적극적으로 활용하여 바람직한 의사소통 능력을 함양할 수 있도록 안내한다.

마지막으로 학습자들이 이러한 태도를 반복적 연습을 통해 충분히 체화할 수 있도록 하기 위해서는 교사의 역할이 매우 중요한데, (2ㄴ)에서 제시하였듯이 교수자의 개입 정도를 점차 줄여가는 방식으로 진행하되, 초기에는 개입의 정도를 크게 하여 학습자들이 동료피드백에서의 표현 방법에 대한 방향을 정립할 수 있도록 충분히 안내하도록 한다.

특히 (2ㄱ), (2ㄴ)과 관련하여 모둠 토의를 통한 동료피드백 과정에 대하여 상세하게 제시할 필요가 있다. 모둠 활동에서 학생들은 협의라는 명목으로 상대방의 의견을 함부로 삭제하거나 재정리하는 경향이 있었다. 교수자는 구성원들의 의견을 삭제하거나 재정리하는 과정에서 협력과 예의의 원리를 활용한 표현 방법을 충분히 안내하고, 모두가 납득할 수 있는 합의점을 만들어가도록 충분히 안내해야 한다.

이렇게 정리된 제안점들을 반영하여 동료피드백을 활용한 인성교육 교수·학습 방안과 교육을 통해 함양할 수 있는 인성 요소를 최종 수정하여 <그림 1>과 같이 제시하였다.

흐름	주요 활동		인성요소 ¹²⁾
프레젠테이션	발표자	· 청자를 고려한 말하기	예절, 존중, 배려, 책임
	피드백 주체-개인	· 공감하며 듣기	
모둠별 피드백 토의	발표자	· 녹화된 발표 영상 스킵하며 확인	예절, 존중, 배려, 책임, 협동
	피드백 주체-모둠	· 발표를 들으며 메모한 내용을 토대로 토의 · 합의점 도출 · 합의되지 않은 의견 기록	
전체 피드백 토의	피드백 주체-전체	· 모둠별로 나온 의견들을 발표 · 다른 모둠 피드백 내용과 비교하며 경청	예절, 존중, 배려, 책임, 협동,
	발표자	· 경청 및 동료피드백에 대한 의견 제시	
나누기	피드백 주체-전체	· 다른 모둠의 피드백을 들으며 느낀 점 말하기	예절, 존중, 배려, 책임, 협동
	발표자	· 동료피드백에 대한 자신의 의견 말하기	

〈그림 1〉 동료피드백을 활용한 인성교육 교수학습 방안

2) 교수·학습 적용

총 37회로 진행되는 강좌 가운데 발표와 동료피드백을 활용한 수업은 7월~9월까지 총 12회 진행하였다. 매주 발표자는 자유로운 주제로 매체를 활용한 발표를 하였으며, 나머지 학생들은 동료 학생의 발표를 관찰하고 모둠별 토의를 거친 후 동료피드백에 대한 전체 토의 시간을 갖도록 하였다. 본 연구의 수업 일정 및 교수자의 개입 정도는 <표 3>과 같다.

12) 인성요소는 정창우(2015)를 참고하였다.

〈표 3〉 칠곡군 교육문화회관 수업 일정¹³⁾ 및 교수자의 개입 정도

회차	일정	교수자의 개입 정도	
1	7/8	프레젠테이션과 동료피드백에 대한 사전 교육	
2	7/15	모둠별 피드백이 끝날 때마다 동료피드백에 대한 교수자의 피드백	
3	7/22		
4	7/29		
5	8/5		
6	8/12	모둠별 동료피드백이 모두 끝난 다음 교수자의 피드백	
7	8/19		
8	8/26		
9	9/2	모둠별 피드백과 발표자의 소통 - 교수자의 참관과 필요한 경우 부분적 개입	
10	9/9		
11	9/16		
12	9/30		

학생 발표에 앞서 첫 주에는 2시간 동안 발표와 동료피드백에 대한 안내를 하였다. 특히 동료피드백과 관련하여 동료피드백 기준을 미리 제시하고 ‘내용’과 ‘발표 태도’에 초점을 두고 피드백할 것을 안내하였다. 염민호·김현정(2009)에서도 밝힌 바와 같이 동료피드백을 위해서는 사전에 몇 가지 중요한 작업이 선행되어야 하는데 그 첫 번째가 바로 사전에 교수자가 피드백의 방법에 대해 학생에게 구체적으로 설명해 주어야 한다는 것이고 두 번째로 효과적인 동료피드백이 이루어지기 위해서는 학생들이 먼저 자신에게 도움이 될 만한 피드백을 받아본 경험이 있어야 한다는 것이다. 따라서 본 연구에서는 동료피드백을 시행하기 전에 강좌 담당 강사가 학생들에게 피드백 표현에 대한 안내와 기준에 수집된 동료피드백 자료를 토대로 학생들이 피드백을 어떻게 해야 하는지 인지할 수 있도록 도움을 주었다.¹⁴⁾

13) 3월 마지막 주부터 12월 셋째 주까지 총 37회 진행된 수업 가운데 본고에서는 동료피드백과 관련된 수업 일정만 기록하였다.

14) 이때 박재현(2016), 2015 국어과 교육과정 화법 영역에서 제시하고 있는 공감적 듣기, 협

매주 1명 혹은 2명의 학생이 자유로운 주제로 매체를 활용한 발표를 15분~20분 동안 진행하였으며, 이때 동료 학생들은 발표를 보면서 피드백 수준에 부합하는 내용들을 기록하고 피드백하기 위한 메모를 하였다. 발표가 끝나면 모듈별로 동료피드백을 위한 토의를 하였고, 토의 결과를 수렴하여 전체 피드백 시간을 가졌다. 총 11주 발표에서 담당 강사의 개입을 점차 줄여가는 방향으로 진행하였다.

동료피드백을 활용한 인성교육 수업에서 가장 중요하게 다룬 점은 바로 모듈 토론을 통해 충분히 동료피드백을 실시한 다음 전체 피드백 시간을 통해 모듈에서 나누었던 피드백 내용을 담당 강사와 전체 학생들이 공유하는 것이다. 또한 동료피드백 과정에서 생긴 의문 사항에 대하여 담당 강사 혹은 다른 모듈원들과 논의함으로써 문제를 해결해 나가도록 하는 것이다.¹⁵⁾

발표의 전 과정은 동영상으로 촬영하여, 녹화된 자료를 바탕으로 수업 분석을 수행하게 하였으며, 모듈별로 동료피드백을 위한 토의를 진행하는 동안 발표자는 녹화된 자료를 통해 자신의 발표를 재점검하도록 하였다. 모듈별 토의에서 모듈원들은 발표 영상을 다시 보면서 좋은 점과 아쉬운 점들을 함께 분석해 나갔으며 상반되는 의견들을 모듈원 협의를 통해 조율하고 해결해 나가면서 의문점들을 정리하도록 하였다.¹⁶⁾ 모듈별 토의를 충분히 거친 후 전체 피드백 시간에 협의 내용을 토대로 발표에서 좋았던 점과 아쉬운 점, 모듈원들 간에 합의점을 찾지 못한 의문점들¹⁷⁾에 대하여 피드백 하도록 하였다.

력의 원리, 예의의 원리를 적극적으로 활용하였다.

- 15) 소집단 토의와 대집단 토의 방식을 함께 활용하는 방법에 대하여 염민호·김현정(2009)에서도 이미 제시한 바 있다. 염민호·김현정(2009)에서는 글쓰기 수업 시간에 동료피드백을 할 경우 소집단 토의와 대집단 토의 방식을 함께 활용하는 것도 좋은 수업 모형이 될 것이라는 제안을 하고 있다.
- 16) 2회~5회 차 수업에서는 모듈별로 촬영한 영상을 다시 확인하면서 피드백하도록 안내하였으나 너무 많은 시간이 소요되어, 피드백이 조금 익숙해진 6회 차부터는 모듈별 영상 확인 시간을 생략하였다.
- 17) 동일한 발표자를 두고 모듈에 따라 다른 피드백이 나오는 경우가 있었는데, 예를 들면 1 모듈에서는 “발표자와 청중의 소통이 좋았다.”고 밝힌 반면 2모듈에서는 “청중과의 소통

이때 피드백은 ‘좋은 점 → 아쉬운 점 → 격려’의 순으로 말하도록 하였다.

2. 연구 참여자

수업은 2017년 경북 칠곡군 교육문화회관 인성진로아카데미 프로그램에 참여하고 있는 고등학교 1학년 10명, 고등학교 2학년 6명을 대상으로 이루어졌다. 수업에 참여한 학생 16명은 동료피드백의 개념을 모르고 있었으며, 학교에서 ‘말하기’에 대한 동료피드백을 받아본 경험이 없다고 응답하였다.¹⁸⁾ 16명 가운데 3명 학생을 대상으로 심층 면담을 진행하였으며, 부정적인 반응을 보인 2명, 그리고 부정적인 반응을 보인 학생이 속한 모둠 조장과도 추가 면담을 실시하였다. 면담은 10회 차 수업부터 12회 차 수업까지 3회에 걸쳐 ‘면대면 심층 면담’으로 진행하였다. 참여자의 정보를 <표 4>와 같이 요약적으로 제시하였다.

<표 4> 연구 참여 학생 정보¹⁹⁾

번호	이름	성별	학년	발표 주제	모둠
1	안○○	여	고1	다양한 춤의 세계	1모둠
2	권○○	여	고1	기억에 남는 여행지	
3	김○○	남	고1	성적 향상을 위한 방안	
4	배○○	여	고1	진로 변화 과정	

이 조금 아쉬웠다.”고 피드백하는 것이다. 또한 동일한 PPT 구성 방식에 대해서도 가독성이 좋았다는 의견과 글자가 많아 보기 불편했다는 상반되는 피드백이 나오는 경우가 있다. 이 경우 교수자가 적극적으로 개입하여 그렇게 판단한 근거에 대하여 함께 이야기하고 구체적인 자료를 제시하여 방향을 안내하였다.

- 18) 동료피드백의 개념을 인지하지 못하고 있었지만 쓰기 수업이나 발표 수업 후 질문이나 자신의 생각을 간략하게 말한 경험을 가지고 있는 학생들이 있었다.
- 19) 이 가운데 5번, 12번, 16번 학생과 심층 면담을 진행하였으며, 7번 학생과 부정적인 반응에 대한 심층 면담을 진행하였고, 7번 학생이 속한 2모둠 조장인 5번 학생과도 추가 면담을 실시하였다.

5	박○○	여	고1	한국 민주주의의 발자취	2모둠
6	류○○	여	고1	학교 폭력	
7	김○○	여	고1	테러에 대하여	
8	우○○	여	고1	취미 활동 소개	
9	이○○	남	고1	내가 좋아하는 것들	3모둠
10	김○○	여	고1	사회 속에서의 나	
11	노○○	여	고2	진정한 리더에 대하여	
12	김○○	남	고2	사소한 것의 가치	
13	염○○	남	고2	수학의 세계	4모둠
14	이○○	남	고2	소개하고 싶은 나의 체험	
15	박○○	남	고2	요리사라는 직업	
16	최○○	여	고2	심리상담사에 대한 소개	

조영달(2005)에서는 면담을 통한 자료 수집에서는 자신의 내면을 타인에게 털어놓는 데에 있어서 일종의 심리적 저항감과 이에 따른 자기규제의 모습을 중요하게 염두에 두어야 함을 강조하고 있다. 이에 연구자는 3개월 간의 참여 관찰을 함께 수행하면서 연구 참여자들이 자신의 학습 경험과 느낀 점에 대해 자유롭게 응답할 수 있도록 유도하였다. 특히 심층 면담은 Seidman(2013)에서 제시한 바와 같이 참여관찰을 통해 공통적으로 인지된 학습자 분석에서 출발하여 연구 참여자의 동료피드백 경험에 초점을 두고 일 반적인 열린 질문에서 출발하여 참여자가 특히 중요한 것으로 판단하는 의미 요소의 지점에서 이를 보다 심층적으로 탐구하여 들어가는 ‘깔대기 기법’(funnel method)을 사용하였다.

심층 면담에 앞서 연구 참여자에게 연구 목적을 충분히 알리고 사전 동의를 얻어 면담 내용을 녹음하였고, 수집된 녹음 자료를 전사하여 녹취록을 작성하였다. 또한 Seidman(2013)에서 강조한 것처럼 연구 과정에서 습득된 정보는 본 연구 외의 다른 목적으로 사용하지 않을 것을 약속하고 연구 참여자의 정보를 보호하는 등의 연구 윤리를 준수하였다. 심층 면담은 학습자들

이 발표와 동료피드백을 활용한 교수·학습을 통해 함양된 인성 요소에 초점을 두었으며 <표 1>에 제시된 인성교육을 위한 핵심 덕목, 현주 외(2014)를 참고하였다.²⁰⁾

3. 자료 해석

1) 자료 수집

자료 수집은 2017년 7월부터 9월까지 주로 수업시간을 통해 이루어졌다. 수집된 자료는 모듈별로 기록한 동료피드백 보고서와 보고서를 토대로 학습자가 발표한 내용을 전사한 자료, 수업 후 느낀 점을 발표한 내용을 전사한 자료,²¹⁾ 연구자와 담당 강사의 관찰일지, 최종 심층 면담 자료이다. 연구자와 담당 강사의 관찰일지는 학생들의 수업 참여도, 모듈 구성원 간의 상호작용, 언어적 비언어적 표현, 듣기와 말하기 태도를 중심으로 내용을 관찰하여 기록하였다.

수집된 질적 자료의 분석은 Brann & Clarke(2006)의 ‘현상학적 질적연구’의 기법적 제안을 바탕으로 하였으며, 이를 위해 자료(data)로부터 주제를 추상화하는 데에 활용되고 있는 ‘주제분석’(thematic analysis)을 활용하였다. 본 연구에서의 자료 분석은 연구 참여자의 프레젠테이션과 동료피드백 학습 경험 과정에 초점을 두었으며, 학습 경험을 통한 학습자들의 행동과

20) 2회 차~4회 차 수업의 ‘나누기’ 시간에서 일부 학생들은 발표 후 동료피드백이 좋았지만 좋았던 이유를 구체적으로 설명하기 어렵다고 답했다. 이를 위해 현주 외(2014)에서 제시한 ‘인성검사’ 문항 내용 가운데 ‘자기존중’, ‘성실’, ‘배려·소통’, ‘책임’, ‘예의’, ‘자기조절’, ‘정직·용기’, ‘지혜’, ‘정의’ 관련 문항 내용을 일부 발췌하여 제시하고 이를 토대로 본인인 느낀 점을 진술하도록 안내하였다.

21) 김경화(2017)에서는 수업 후 학습자가 느낀 점, 학습 과정, 경험 내용 등을 성찰일지로 기록하게 한 후 이를 분석하였으나 본고에서는 듣고 말하는 활동을 토대로 이루어지는 학습 경험을 제공하기 위한 것으로 성찰 일지를 ‘나누기 시간’으로 대체하여 학습자가 느낀 점, 학습 경험 등을 음성언어로 진술하게 하고 이를 전사하여 활용하였다.

의식 변화를 탐색하고 이해한 내용을 바탕으로 주제 분석을 통해 주제와 본질을 추상화하였다.

질적 연구의 타당도를 확보하기 위해 김경화(2017)에서 제시한 삼각측정, 참조자료의 사용, 연구 참여자에 의한 결과물 검토, 전문가 검토를 진행하였으며 이러한 검토과정을 통해 연구자가 임의로 결과물을 해석하지 않으려고 노력하였다. 특히 연구 참여자에 의한 결과물 검토에서는 면담 자료와 나누기 자료를 전사하여 참여자들에게 확인하도록 하였으며, 이때 참여자들이 답변한 내용을 긍정과 부정으로 해석하였음을 알려주고 혹 연구자의 해석에 오류가 있는지 검토하였다. 이때 학생 중에는 전사된 자료를 확인한 후 답변의 부족했던 부분이나 전사된 내용에서 의도가 잘못 나타난 부분을 수정해주기도 하였다.

〈표 5〉 질적 연구를 위한 타당도 작업

준거	타당도 작업
삼각검증 ²²⁾	동료피드백 전사 자료, 관찰 일지, 학습자들의 나누기 전사 자료
참조자료	학생들의 프리젠테이션 계획서 자료, 프레젠테이션 자료, 모둠별 동료피드백 활동지, 교사의 수업 자료 및 학습자들의 발표 주제
연구 참여자에 의한 검토	연구 참여자(심층 면담 대상자)에 의한 분석 내용 검토
전문가 검토	수업 설계에 참여한 교육 전문가 3인에 의한 연구 결과에 대한 내용 검토

2) 자료 기술 및 해석

본고에서 수집한 자료들은 권향원·김선이(2016)에서 심층 면담 결과를 제시하는 데 활용한 ‘진술-주제-본질’의 관계에서 ‘본질구조’와 ‘본질기술’을 참고하여 일부 수정하였으며 학습자가 기술한 내용을 전사하여 유사

22) Yin(2013/2017)에 의하면 삼각검증은 연구를 통해 보고되는 특정 사건, 묘사 또는 사실을 입증하거나 확인하기 위해 최소한 세 가지 방법을 추구하려 할 때 적용되는 것으로 연구의 타당도를 강화하는 방법이라고 볼 수 있다. 즉 직접 관찰, 구두 보고, 문서를 통해 사건을 보고하는 것에 확신을 갖게 하는 것이다.

한 주제를 찾아 분류하였다. 또한 담당 강사와의 면담을 통해 동료피드백을 활용한 인성교육에서 고려해야 할 시사점을 얻을 수 있었다.

동료피드백을 활용한 수업 일정이 종료되어 갈 무렵인 9월 9일부터 9월 16일, 9월 30일 3회에 걸쳐 학생들이 이 수업을 통해 배우거나 느낀 점을 나누게 하고 이를 녹음·전사하여 유사한 의견끼리 분류하여 정리하였다. 학생들이 밝힌 학습 경험은 책임감, 관계를 고려한 소통(배려와 공감), 협력과 갈등해결, 표현 방법, 고마움, 성찰로 나타났다.

우선 책임감과 관련하여 학생들은 다른 사람의 결과물에 대해 자신의 의견을 말하는 것이 조심스럽고 책임감이 느껴졌다는 의견을 제시하였다. 또한 본인이 지적했던 내용들이 발표에 반영되는 경험을 통해 공동체로서의 책임감을 느끼게 되었다는 의견도 있었다. 이는 배움 공동체 안에서 학습자 개개인이 수업에 영향력을 끼칠 수 있는 중요한 존재임을 스스로 인식하게 되었음을 보여준다.

〈표 6〉 연구 참여자의 동료피드백 학습 경험 - 책임감

해석	분류	기술
책임	발표자	• 친구들에게 피드백을 받는 시간이 있기 때문에 조금 더 책임감 있게 말하게 된다.
		• 다른 친구들이 내 의견을 잘 받아들일 수 있도록 말해야 하기 때문에 책임감이 많이 느껴졌다.
	동료피드백 주체	• 내가 지적했던 내용을 다음 발표자가 신경 써서 반영했다고 말할 때 발표에 내 의견이 반영된 것 같아서 신기했다.

심층 면담을 통해 책임감과 관련하여 학생이 진술한 내용을 살펴보면 발표자로서의 책임감과 동료피드백 주체로서의 책임감이 잘 나타난다. 학생들의 동료피드백 발언을 살펴보면 “제가 제대로 이해했는지는 모르지만...”, “저희 모둠원들의 의견을 수렴한 결과...”, “예전에 발표와 관련하여 책에서 보았는데...” 등의 표현들이 자주 나타났다. 이는 자신의 말이 타인에게 영향을 미칠 수 있다는 것을 인식하고 출처를 밝히거나 충분히 합의된 사항임

을 밝히는 등 피드백에 대해 책임을 지려고 노력하는 모습으로 볼 수 있다. 이러한 책임감은 결국 더 정확하게 말하기 위해 자료를 찾고 준비하는 성실함으로 연결되어 나타났다.

(3) 연구 참여자와의 심층 면담-책임감

“발표할 때 선생님이 수업하는 게 아니라 내가 발표하는 걸로도 수업이 된다는 게 너무 신기했어요. 이럴 줄 알았으면 더 열심히 준비할 걸 하는 생각도 들고, 친구들이 재미있게 듣게 하려면 어떻게 해야 할지 친구들에게 지적을 안 받으려면 어떻게 해야 될지 진짜 고민 많이 했어요. -중략- 지난주에 피드백 했던 내용을 발표자가 발표하면서 많이 신경 썼다고 해서 신기했어요. 내가 말했던 내용들을 친구가 신경 쓰고 있다고 생각하니깐 더 많이 조심해서 잘 생각해 보고 말해야겠다고 생각했어요.”

(박○○, 2017년 9월 16일 면담 中)

다음으로 수업 2회 차부터 학생들이 가장 많이 언급했던 ‘소통과 관계’ 측면에서는 공동체 생활 안에서 자신과 타인의 생각을 이해하고 타인의 관점을 수용하는 자세에 대해 배울 수 있었다는 의견이 많았다.

〈표 7〉 연구 참여자의 동료피드백 학습 경험-소통

해석	분류	기술
관계를 고려한 소통-배려와 공감	발표자	• 나의 장단점을 파악하고 친구들의 장단점을 파악하는 과정에서 서로 소통하고 교류하면서 나의 생각을 돌아볼 수 있었고 서로 존중하게 된다.
		• 선생님의 피드백은 무조건 그냥 받아들이지만 동료피드백은 조금 더 직접적으로 느껴지고 뭔가 이해시키고 싶은 생각이 든다.
		• 친구들의 의견을 들으면서 소통하는 느낌을 받았고 더불어 살아가는 데 필요한 수용하는 마음이나 배려를 배울 수 있었다.
	동료피드백 주체	• 서로 생각을 주고받고 내 생각과 다른 점도 받아들이는 과정에서 친구들과 소통이 잘 이루어졌다 • 잘한 점, 못한 점을 표현하는 과정에서 상대방의 기분을 생각하며 말하는 것에 대해 많이 생각하게 된다.

관계를 고려한 소통 -배려와 공감	동료피드백 주체	• 피드백을 하는 동시에 발표를 해야 하는 입장이기 때문에 발표자의 입장에서 피드백을 하고 듣게 된다.
		• 혼자 사는 세상이 아니니 나의 말이나 행동이 일반적인 부분과 너무 다르다면 수정해 봐야 할 거 같다.
		• 생각보다 사람들의 생각이 비슷하다는 것을 많이 느꼈다.
		• 배려하는 말하기를 하게 된다.

학생들의 의견을 통해 동료피드백이 ‘대상과의 대화’에서 ‘타자와의 대화’로 이어지고 결국은 ‘자기 자신과의 대화’를 통한 진정한 인성교육으로 이어짐을 알 수 있다.

피드백을 표현하는 과정에서 “너무 긴장하셨는지 시선 처리가 불안정해서 발표를 듣는 내내 집중이 안 됐습니다.” “목소리가 너무 차분해서 졸렸습니다.” 등 수업 초반에는 지적으로 일관한 피드백이 나타나기도 하였다. 이런 피드백의 경우 함께 수정해 보는 활동을 통해 지적보다는 개선 방향을 제안하는 것으로 표현을 고쳐 나갔다. 이러한 과정에서 학습자들은 배려하는 말하기의 중요성을 많이 느꼈다고 답했으며, 수업에 참여하는 학생들 모두 발표자인 동시에 피드백 주체로서 역지사지의 입장이 되어 상대방을 공감하고 배려하는 표현을 익히게 되었다는 의견도 있었다.

(4) 연구 참여자와의 심층 면담 -배려, 공감, 소통

ㄱ “피드백 할 때 서로 의견을 나누고 정리를 하고 최종 정리된 것을 피드백 할 수 있기 때문에 듣는 사람 입장에서 기분이 상할 수 있는 상황을 피할 수 있는 것 같아요. 우리 모둠에서도 토의 때는 진짜 직설적이고 좀 이상한 이야기도 많이 나왔는데 의견을 다 듣고 나서 좀 심한 표현이나 너무 주관적인 내용들은 많이 정리했어요. 그러면서 이거 직접 들었으면 진짜 기분 안 좋겠다 싶을 때도 많았어요. 언어를 순화한다는 것만으로 상대방을 많이 배려할 수 있다는 생각이 들었고, 배려한 만큼 사이도 좋아지는 거 같아요.”

(박○○, 2017년 9월 30일 면담 중)

ㄴ. “발표자에 대해 갖는 개인적인 즉각적인 반응들이 정리되지 않을 때가 많은

데 모둠별 토의에서 내 의견에 공감하는 의견이 많을 때와 그렇지 않을 때 내용에 대해 깊이 있는 이해가 가능해지는 것 같고 의견이 다를 때 조율하는 방법을 많이 생각하게 돼요.” (김○○, 2017년 9월 30일 면담 中)

- ㄷ. “더 좋은 표현을 찾게 되고 확실히 순화된 말을 사용하는 거 같아요. 모둠원들이랑 이야기하면서 동일하게 많이 나온 의견을 보면서 다들 그렇게 생각하구나 생각할 수 있었고, 내가 낸 의견들을 보면서 애들이 ‘나도 그렇게 생각했어.’하고 공감해줄 때 기분이 좋았어요. - 중략 - 친한 친구 피드백할 때는 내가 직접 말하면 왠지 칭찬만 해줘야 할 거 같아서 좀 그랬는데, 토의 결과를 객관적으로 말하니까 오히려 많은 이야기를 해줄 수 있었어요.”

(최○○, 2017년 9월 30일 면담 中)

심층 면담에서는 (4)에서처럼 모둠 피드백의 장점에 대하여 강조하고 있었다. 친한 친구나 사이가 안 좋았던 친구에게는 직접적으로 말하기 불편한 경우가 많은데 모둠 토의를 통해 객관적으로 전달할 수 있었고 모둠 토의 과정에서 의견이 달라서 갈등하는 상황이 발생하기도 하지만 이를 조율하는 과정을 통해 소통에 대해 진지하게 고민할 수 있다는 것이다.

매 수업마다 이루어지는 나누기에서는 관계 측면 이외에 성찰에 대한 진술도 많이 나타났다.

〈표 8〉 연구 참여자의 동료피드백 학습 경험 - 성찰

해석	분류	기술
자신에 대한 성찰	발표자	• 내가 보지 못하는 부분을 일깨워주기 때문에 나를 돌아볼 수 있었다. • 나를 객관적으로 볼 기회가 많지 않은데 친구들의 의견을 들으며 나를 객관적으로 돌아보고 발표 태도나 내용에 대해서 돌아보고 정리하게 되었다.
	동료피드백 주체	• 일반적으로 나의 의견을 객관적으로 살펴 볼 기회가 많지 않아서 내가 상대방을 보는 시각이 옳다고 착각하는 경우가 많은데 친구들의 의견을 들으며 내 의견을 돌아보고 스스로 반성하게 된다. • 조원들 안에서 내 의견과 동일한 의견이 없을 때 내가 가지고 있는 선입견에 대하여 생각할 수 있었다.

심층 면담에서도 토의 과정과 피드백 과정을 통해 자신의 모습을 돌아보는 계기가 되었다는 의견이 주로 나타났다. 전체 피드백 시간에 학생들은 “저도 몰랐는데 발표자를 보면서 긴장하면 나타나는 습관에 대해서 돌아보게 되었습니다.”, 혹은 “저에게도 자주 나타나는 말하기 습관이라 함께 고쳐나가면 좋을 것 같습니다.” “제가 생각하는 것이 맞는지 조심스럽긴 한데…” 등의 표현으로 무작정 지적만 하는 것이 아니라 스스로를 돌아보고 조심스럽게 표현하는 것을 관찰할 수 있었다. 이는 현주 외(2014)에서 제시한 ‘자기조절’ 항목과도 유사한 것으로 자신의 감정과 행동을 돌아보고 잘 조절할 수 있는 능력, 자신의 판단이 늘 옳지는 않다는 것을 자연스럽게 인지하는 능력으로 해석할 수 있다.

기타 의견으로 동료피드백을 하기 위해서는 그만큼 열심히 들어야 함을 강조하며 자신의 발표를 경청해주고 피드백해준 동료에 대한 감사함을 표현한 학생들도 있었다. 또한 같은 위치에 있는 동료가 해 주는 말이기 때문에 그 영향력이 더 컸다는 의견도 있었다.

표현방법에 대한 고민을 언급한 학생들은 같은 의미를 가진 다양한 표현과 표현에서 오는 느낌을 비교하며 효과적인 표현 방법에 대한 의견을 제시하였다.

전반적으로 학생들은 발표와 동료피드백을 활용한 교수·학습 방법을 통해 참된 소통을 기반으로 하는 바람직한 인성을 함양하고 있음을 관찰할 수 있었다. 반면 동료피드백의 효과에는 동의를 하지만 모두 피드백 토의에 대하여 부정적인 학생도 있었다. 이는 연구를 위한 사전 수업에서도 일부 학생들에 의해 나타났던 반응이다. 부정적인 학생들은 대부분 의견 조율 과정을 문제 삼고 있었는데 자신의 의견이 모둠별 협의 과정에서 묵살되는 것에 대한 반감을 표현하였다.

(5) 모둠별 동료피드백에 대한 부정적인 의견

“조별 토의를 하면서 저랑 의견이 같은 학생들이 없긴 했지만 저는 제 생각이

중요하고 발표자에게 전달되어야 된다고 생각했어요. 그런데 조별 토의 과정에서 저랑 똑같은 의견이 없다고 제 의견은 전체 토의 과정 때 빼고 이야기해서 기분이 좀 안 좋았어요. 개인 동료피드백을 하게 되면 오히려 제 생각을 다 말할 수 있으니까 그게 더 좋은 거 같아요.”

(김○○, 2017년 8월 5일 나누기 中)

부정적 의견을 밝힌 학생이 속한 모둠 조장과 면담한 결과 모둠 조장은 동료의 의견을 반영하지 않은 이유에 대하여 지나치게 주관적이고 공격적인 비난이라고 판단해 모둠원들과의 합의 하에 삭제하고 피드백 결과를 정리하였다고 밝혔다.²³⁾

(6) 동료피드백 내용을 삭제하고 발표한 이유에 대한 의견

“그 친구는 우리 모둠에서 특히 불만도 많고 많이 투덜거리는 프로 불편러예요. 발표자 피드백을 할 때도 너무 공격적이고 자기랑 안 맞으면 안 좋은 점만 짜증스럽게 말해서 그걸 다 넣게 되면 발표자가 너무 기분이 나쁠 거 같았어요. 전체 피드백 토의 시간에도 원래 ○○가 발표할 차례였는데, 일부러 제가 하고 싶다고 해서 순서를 조정했어요. 만약에 모둠 협의가 없었으면 ○○랑 발표자랑 마음이 많이 상했을 거 같아요.”

(박○○, 2017년 8월 12일 면담 中)

실제로 개인 피드백을 선호하는 학생은 담당 강사와 연구자의 참여 관

23) 인성진로아카데미 강좌에서는 인성교육을 목적으로 희망하는 학생들이 모인 집단이다. 그렇기 때문에 소통하는 교수·학습 방법에 대해 큰 반감이 없이 참여하였다. 반면 사전 조사에서 대학생을 대상으로 한 교양 수업에서 동료피드백을 적용했을 때에는 동료피드백 과정을 매우 힘들어하고 싫어하는 학생이 일부 있었다. 이러한 학생들과 면담을 한 결과 학생들은 타인과 소통하는 협의 과정을 매우 부담스러워했으며 친구들의 피드백은 전문가가 아니니까 그렇게 깊이 생각하고 받아들이지 않는다는 다소 우려스러운 답변을 내놓았다. 전문가 협의에서는 결국 이러한 회의적인 시각의 원인 역시 인성교육으로 개선해 나가야 할 부분일 것이라고 판단하였다.

찰에서도 개인적인 성향이 강하게 나타나 주의를 요하는 학생으로 메모해 둔 바 있었다. 이 경우 (6)에 언급된 바와 같이 모둠 토의를 통해 직접적이고 공격적인 표현이 필터되는 효과가 있었다. 그러나 교수자 입장에서는 다수에 의해 개인의 의견이 묵살되는 일이 없도록 면밀한 관찰이 필요하다고 판단하였다.

수업을 담당해 준 강사와의 면담과 전문가 협의 과정에서도 모둠 활동에서의 의견 조율 문제에 대하여 집중적인 논의가 있었다. 모둠 안에서 구성원의 의견이 배제될 경우 의견이 배제된 학생의 반응은 두 가지로 나타났다. 첫 번째는 자신의 의견이 문제가 있다는 것을 자연스럽게 스스로 인지하게 되었다는 긍정적인 반응이었고, 두 번째는 의견이 묵살된 것에 대한 반감과 자신감 저하 등 부정적 반응이다.

전자의 경우는 교육적 효과가 있다고 볼 수 있지만 후자의 경우 자칫 인성교육에 반하는 방향으로 진행될 우려가 있다. 이 경우 교수자의 적극적인 개입이 필요하다고 판단하였다. 즉, 교수자가 모둠 토의에 직접 참여하면서 의견을 조율하는 과정에서의 표현 방법, 상대방의 의견을 존중해 주는 태도에 대해 자연스럽게 수정·보완해 주어야 한다. 또한 구성원들의 의견을 삭제하거나 재정리하는 과정에서는 충분히 상대의 의견을 들어주고 서로를 이해해 나가는 과정이 필요함을 강조해야 한다.

실제 수업에서도 12회 차에 이르기까지 교수자의 안내를 통해 학생들의 표현이 점차 좋아지는 경향이 나타났다. 모둠별로 갈등의 정도와 해결 능력이 조금씩 달라 모둠별로 강사의 개입 정도를 달리하여 적용한 결과, 수업 후반에서는 학생들의 갈등 요소가 두드러지게 줄어든 것을 관찰할 수 있었다.

이에 발표 후 이루어지는 모둠 피드백 과정을 토대로 모둠 안에서 의견을 조율하며 협력하는 힘이 길러졌다는 의견과 다른 의견에 대해 수용하고 해결하는 과정을 통해 협동심과 타인에 대한 이해 능력을 기를 수 있었다는 의견이 수업 후반 ‘나누기’에서 두드러지게 나타났다. 심층 면담에서도 모둠 피드백 과정에 대한 학생의 심경 변화를 알 수 있었다. 특히 자신의 경험을

통해 상대방을 더 배려하고 원만하게 갈등을 해결해 나가는 모습을 관찰할 수 있었다.

(7) 모두 피드백 과정에 대한 생각 변화

“처음에는 애들이 제 의견을 무시하는 것 같아서 화도 나고 부끄럽기도 하고 내 의견을 빼고 말하는 친구가 많았고 그랬어요. 그런데 선생님이 친구들한테 제 의견도 잘 들어보라고 이야기해주시고, 제 이야기에서 좋은 점도 칭찬해 주시면서 왜 친구들이 제 의견을 이해를 못하는지 표현을 다르게 해보라고 설명해주셨어요. 그렇게 몇 번 반복되니까 왜 내 의견이 문제가 있는지도 알게 되고 또 다른 친구들의 의견을 뺄 때도 제가 기분 나빴을 때 경험을 생각해서 충분히 배려해서 설명해주고 친구가 동의할 때 다른 표현으로 바꾸거나 친구가 먼저 ‘내 의견은 빼자.’라고 할 때만 빼서 의견이 잘 조율될 때 괜히 뿌듯하기도 하고 기분이 좋았어요.”

(김○○, 2017년 9월 30일 면담 中)

동료피드백에 대한 학생들의 의견을 정리해 보면 명시적으로 ‘인성’을 언급하고 있지는 않지만 자연스럽게 인성 덕목이 체화되고 있음을 알 수 있다. 학생들은 공동체 안에서 자신의 표현을 돌아보고 경계를 세워 동료와 소통하는 데 필요한 규칙들을 만들어 나간다. 또한 끊임없이 동료 학습자들과 견해를 나누고 소통하는 과정에서 합의점을 찾아가고 갈등을 해결하고 문제를 해결해 나가는 것을 관찰할 수 있었다.

정민주(2012)에서도 제시하고 있듯이 동료피드백이 인성교육적인 측면에서 도움이 되기 위해서는 동료피드백을 하는 입장과 피드백을 받는 입장에 대한 안내가 충분히 이루어져야 한다. 동료피드백이 학생들에게 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 점과 동료에게서 받은 부정적 피드백에 더 민감하게 반응한다는 점을 고려할 때 부정적 피드백을 제공하는 표현 방법에 대하여 보다 신중하게 안내할 필요가 있다. 즉 동료피드백을 제공할 때에는 발표에서 나타나는 행위적 사실을 근거로 하여 객관적으로 제시하도록 지도해야

하며, 문제점을 지적하는 피드백이 아니라 존중과 배려를 기반으로 자신의 견해를 제시하는 피드백이 되어야 할 것이다. 동료피드백을 수용할 때에도 부정적 피드백을 통해 자신의 문제점을 발견하고 발표 능력을 재고시킬 수 있다는 점을 충분히 인지할 수 있도록 해야 한다.

V. 제한점 및 결론

연구에 참여한 고등학교 국어 교사에 따르면 고등학교에서는 최근 과정 평가가 활발하게 이루어지고 있으며 모든 학습의 과정 끝에 학생들의 발표를 강조한다고 한다. 그러나 학교 과정 평가에서는 시간과 인원 등 여러 가지 현실적 조건으로 인하여 각 과정 별로 수치화된 평가 결과가 제공된다고 한다. 때문에 평가를 받는 학생은 수치화된 평가 결과를 납득하기 어려워하는 경우가 많다고 한다. 동료피드백은 과정평가에서 학습자들 스스로 문제점과 해결 방안을 도출해 나가는 좋은 방안이 될 수 있을 것이다.

본고에서 실험·적용한 대상은 인성교육을 목적으로 선별된 학생 집단이며, 평가로부터 자유롭다는 제한점이 있다. 차후 대학이나 고등학교 수업 현장에 적용하게 될 경우 동료피드백이 평가로 이어져 점수화되는 것에 대한 고려를 충분히 해야 할 것이다. 이에 대한 후속 연구 또한 필요할 것이다.

본고에서 제안하는 동료피드백을 활용한 인성교육의 지향점은 ‘참여를 기반으로 하는 공동체 형성’과 ‘관계를 고려하여 소통하는 피드백’이다. 수업 상황에서 이루어지는 동료피드백은 배움 공동체 안에서 학습자가 동료와 동료의 활동 결과물에 대하여 관심을 갖고 그에 대하여 생각하고 또 생각한 바를 공동체 안에서 어떻게 표현할 것인가에 대해 사고할 수 있는 기회를 제공한다. 본 연구의 심층 면담에서 나타나듯 학생들은 상대를 고려한 발표, 배려하는 피드백을 통해 책임감, 소통 능력, 자아 성찰, 고마움, 협력과 갈등해결

상황을 경험했다고 밝혔다. 결국 이러한 경험을 통해 인성교육에서 강조하는 ‘알맞게 표현하는 예절’, ‘타인에 대한 존중’, ‘부여된 역할을 충실히 이행하는 책임’ 등의 덕목을 기를 수 있게 될 것이다.

* 본 논문은 2018. 4. 29. 투고되었으며, 2018. 5. 8. 심사가 시작되어 2018. 6. 1. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강경희(2009), 「발표 활동에서 예비 과학교사들의 동료평가에 관한 결과와 인식 분석」, 『교원교육』 25(3), 261-275.
- 권항원·김선이(2016), 「성인 학습자의 인문학 평생교육 학습체험에 대한 현상학적 질적연구」, 『평생교육학연구』 22(2), 193-221.
- 김경화(2017), 「PBL 수업적용에 따른 학습 성과에 관한 질적 연구」, 『한국콘텐츠학회논문지』 17(12), 191-201.
- 김남미(2010), 「대학 교양수업 발표의 피드백 방안」, 『한말연구』 26, 5-31.
- 김라연(2013), 「국어과 수업에서 예비교사의 동료 평가 수행 양상 분석 연구」, 『우리말연구』 35, 208-244.
- 김민성(2014), 「수업에서의 인성교육 원리: 대화와 참여를 촉진하는 배움의 공동체 형성」, 『교육심리연구』 28(1), 117-142.
- 김민정(2005), 「학습방법으로서의 동료 평가: 평가자 및 피평가자의 역할이 학습자의 초인지, 학업성취, 학습동기에 미치는 영향」, 『교육공학연구』 21(4), 1-28.
- 김수정(2015), 「국어 시간을 활용한 소통과 공감 능력 키우기」, 『2015한국교육개발원 중학생 인성교육을 위한 교원 연수자료집 03 교과수업을 활용한 인성교육』, 83-108.
- 김승현(2014), 「초등 예비 교사의 피드백 발화에 대한 분석적 고찰」, 『화법연구』 25, 415-437.
- 김윤희(2014), 「〈사고와 표현〉 수업에 적용해 본 ‘3분 스피치’ 교육의 효용성과 피드백의 실제」, 『인문과학연구』 40, 529-549.
- 김찬중·오피석·전진구(2005), 「피드백 제공자에 따른 초등학교생들의 과학 학업 성취도 차이 및 피드백에 대한 반응」, 『초등과학교육』 24(2), 112-122.
- 김태현(2012), 『교사, 수업에서 나를 만나다』, 서울: 좋은교사운동.
- 김현정(2013), 「대학 ‘말하기’ 교과 운영 현황과 개선 방안」, 『교양교육연구』 7(3), 597-625.
- 박재현(2016), 『국어교육을 위한 의사소통 이론』, 서울: 사회평론아카데미.
- 서영진·전은주(2012), 「작문 활동에서 동료피드백 의견의 유형별 타당도 연구」, 『국어교육학연구』 44, 369-395.
- 손우정(2017. 03.), “배움의 공동체, 수업이 바뀌면 학교가 바뀐다.”, 에듀넷이 행복한 연수원, 검색일자 2017. 08. 10.~2017. 08. 31. http://happy.edunet.net/html/online/preview/?p_subj=1386
- 신상근(2007), 「예비교사의 평가 전문성 신장을 위한 동료평가의 유용성에 관한 연구」, 『영어교육연구』 19(1), 183-200.
- 심현(2017), 「온라인 학습환경에서 멘토의 피드백이 자기조절학습능력, 자기주도학습, 학업성취에 미치는 영향」, 『열린교육연구』 25(1), 169-189.
- 염민호·김현정(2009), 「대학 ‘글쓰기’ 교과에 활용 가능한 피드백의 특성과 방법」, 『새국어교육』 83, 311-336.

- 오택환(2010), 「쓰기 수행평가에서 동료평가자간 신뢰도 분석」, 『국어교육연구』 47, 91-116.
- 이인재(2015), 「인성교육의 이해, 인성교육에 대한 패러다임의 전환」, 『2015한국교육개발원 중학생 인성교육을 위한 교원 연수자료집 01 인성교육의 일반 이해』, 50-90.
- 이창덕·임칠성·심영택·원진숙·박재현(2010), 『화법 교육론』, 서울: 역락.
- 장소진(2017), 「발표 수업에서의 공감적 피드백의 의미와 전략」, 『문화와융합』 39(5), 367-392.
- 정민주(2012), 「대학생 연설 화자들의 동료 피드백 수용 양상에 관한 질적 고찰」, 『새국어교육』 93, 47-81.
- 정창우(2015), 「인성교육의 이해」, 『2015한국교육개발원 중학생 인성교육을 위한 교원 연수자료집 01 인성교육의 일반 이해』, 1-47.
- 정희모·이재성(2008), 「대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구」, 『국어교육학연구』 33, 657-685.
- 조영달(2005), 『제도공간의 질적연구 방법론』, 서울: 교육과학사.
- 정광희·현주·박영숙·전종희·조덕주·임현정(2015), 『2015 한국교육과정개발원 중학생 인성교육을 위한 교원 연수자료집 03(연구자료 RRM 2015-18-03)』, 서울: 한국교육개발원.
- 현주(2012), 『학교 인성교육의 의의와 과제』, 서울: 한국교육개발원.
- 현주·이혜영·한혜성·한미영·서덕희·류덕엽(2013), 『초·중등 학생 인성교육 활성화 방안 연구(Ⅰ): 인성교육 진단 및 발전 과제 탐색』, 서울: 한국교육개발원.
- 현주·임소현·한미영·임현정·손경원(2014), 『KEDI 인성검사 실시요강』, 서울: 한국교육개발원.
- 황성연(2011), 「동료의 작문 수준에 따른 피드백 제공 활동이 피드백 제공자의 영어 쓰기 능력 및 태도에 미치는 영향」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- Boud, D. (1995), *Enhancing learning through self-assessment*, London: Kogan Page.
- Brann, V. & Clarke, V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Brown, A. (1994), "The advancement of Learning", *American Educational Research Association* 23(8), 4-12.
- Carnegie, D. (2008), 『카네기 인간관계론』, 최염순 (역), 서울: 씨앗을 뿌리는 사람(원서출판 1936).
- Cole, P. G. & Chan, L. K. S. (1994), *Teaching principles and practice*, New York, NY: Prentice Hall.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004), "Politics of character education", *Educational Policy* 18(1), 188-215.
- Jonassen, D. H. (1991), "Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?", *Educational Technology Research and Development* 39(3), 5-14.
- Kosslyn, S. M. (2008), 『프레젠테이션 심리학』, 김경태 (역), 서울: 멘토르출판사(원서출판 2007).
- Kulhavy, R. W. (1977), "Feedback in written instruction", *Review of Educational Re-*

search 47, 211-232.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984), *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*, Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Mory, E. H. (1996), Feedback research. In D. H. Jonassen(Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*, New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Noddings, N. (1992), *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*, New York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002), *Educating moral people: A caring alternative to character education*, New York, NY: Teachers College Press.
- Seidman, I. (2013), *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*, New York, NY: Teachers College Press.
- Topping, K. (1998), "Peer assessment between students in colleges and universities", *Review of Educational Research* 68(3), 249-276.
- Yin, R. K. (2017), 『질적 연구: 시작부터 완성까지』, 박지연 외(역), 서울: 학지사(원서출판 2013).

(발표자)에 대한 동료피드백 착안점

피드백 항목	착안점	
1. 표현력	1) 발표 용어가 적절한가(경어, 속어 사용 등) 2) 간결하고 정확하게 표현하는가(발표 시간) 3) 말하는 내용에 통일성이 있는가(결론과 주장) 4) 유창하게 말하는가(유창성) 5) 목소리가 명료한가(명료성) 6) 발표 자료의 내용을 충분히 전달하는가	+ - ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. 이해력 (p.p.t.)	1) 과제를 정확하게 이해했는가 2) 반영되어야 할 내용이 충실하게 들어가 있는가 3) 발표 목적을 충분히 이해하고 있는가 4) 발표 자료의 구성이 적절한가	+ - ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. 개성과 적극성	1) 발표 자료가 독창적인가 2) 청중에 맞게 발표를 준비했는가 3) 발표 자료를 통해 충분히 청중과 소통하고 있는가	+ - ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. 책임감	1) 성실하게 준비했는가 2) 발표 자료 출처 등 발표 내용에 신뢰가 가는가	+ - ☐ ☐ ☐ ☐
모둠에서 나온 의견들>		
합의점을 찾지 못한 의견들>		
동료피드백 전체 토의에서 발표할 내용들>		

동료피드백을 활용한 인성교육 방안과 적용에 대한 질적 고찰

김수정

본 연구는 ‘동료피드백’을 활용한 인성교육 방안을 모색해 보고자 한다. 이를 위해 동료피드백을 적용한 수업 사례와 학습자들의 반응을 토대로 동료피드백을 통한 인성교육의 가능성을 살펴보았다.

II에서는 동료피드백과 인성교육에 대한 선행 연구를 통해 동료피드백과 인성교육의 접점을 찾아보았다.

II.2에서는 인성교육의 개념과 인성교육 방법에 대하여 살펴보았다. 동료피드백은 동료 학습자의 유의미한 활동에 대하여 또 다른 동료 학습자가 자신의 견해를 제시하는 것이다. 또한 서로의 견해를 주고받는 과정을 통해 개개인이 합의점을 만들어 가는 과정이다. 이러한 과정은 상대에 대한 배려와 존중, 자신의 표현에 대한 책임을 전제로 한다는 점에서 인성교육이 추구하는 것과 매우 밀접하다. 인성의 핵심 덕목인 존중, 배려, 소통을 명시적으로 가르치는 것이 아니라 동료피드백이라는 활동에 참여하게 함으로써 존중과 배려, 소통 능력이 자연스럽게 습득될 수 있기 때문이다.

III에서는 ‘참여를 기반으로 하는 공동체 형성’, ‘관계를 고려하여 소통하는 피드백’을 동료피드백을 활용한 인성교육의 지향점으로 제안하고, 이를 교수자 측면, 피드백 제공자 측면, 피드백 수용자 측면으로 나누어 살펴보았다.

IV에서는 실제 수업에 동료피드백을 적용한 사례를 토대로 동료피드백의 인성교육적 가능성과 시사점에 대하여 살펴보았다.

수업 상황에서 이루어지는 동료피드백은 배움 공동체 안에서 학습자가

동료와 동료의 활동 결과물에 대하여 관심을 갖고 그에 대하여 생각하는 것이다. 또한 생각한 바를 공동체 안에서 어떻게 표현할 것인가에 대해 사고할 수 있는 기회를 제공한다. 이러한 경험을 통해 인성교육에서 강조하는 ‘알맞게 표현하는 예절’, ‘타인에 대한 존중’, ‘부여된 역할을 충실히 이행하는 책임’ 등의 덕목을 자연스럽게 함양할 수 있으리라 기대한다.

핵심어 인성교육, 동료피드백, 발표수업, 듣기·말하기, 의사소통

A Qualitative Study on the Personality Education Method and its Application Using Peer Feedback

Kim Sujeong

The purpose of this study is to find a way to teach personality education using “peer feedback” by examining it in a classroom scenario and analyzing the learners’ responses.

In Chapter 2, this study examines previous research on peer feedback and personality education, and finds the points of contact between the two.

In Section 2.2, the concept of personality education and personality education methods are examined. This study also looks at how peer feedback should be conducted with relation to personality education. Peer feedback is defined as a learner suggesting his or her own opinion about another learner’s activity. It is also the process by which individuals define a common ground through the process of exchanging opinions. This process presupposes care and respect for the other party, as well as the responsibility to express oneself. In this respect, it is very close to what personality education pursues. Communication abilities can thus be learned naturally by engaging in the activity of peer feedback, rather than by explicitly being taught respect, care, and communication.

In Chapter 3, this study suggests a “community formation based on participation” and “feedback to communicate considering the relationship” as practical principles of personality education using peer feedback, and examines this by dividing personality education into the categories of faculty, feedback provider, and feedback recipient.

In Chapter 4, this study examines the possibility of personality education and the implications of peer feedback based on cases where peer feedback was applied in actual classes. Peer feedback in the context of

classrooms implies that the learner is interested in and thinking about the outcomes of their peers and their activities in the learning community. Also, we can think about how to express what we think within the community. It is expected that through these experiences, virtues which are emphasized in personality education, such as “properly expressing etiquette emphasized in personality education”, “respect for others”, and “responsibility for assigned roles”, can be naturally cultivated.

KEYWORDS Personality Education, Peer Feedback, Presentation Class, Listening/Speaking, Communication