

영어교육 55권 1호 2000년 봄

한국 대학 영작문에 나타나는 동료 수정의 성격

문 영 인
(서울시립대학교)

Moon, Young-in. (2000). The nature of peer revisions in an EFL writing class of a Korean university. *English Teaching*, 55(1), 119-140.

This study describes the nature and quality of peer revisions that were conducted in a university-level writing class. Thirty five students enrolled in the writing course participated in peer revisions. Students' first drafts with their peer feedback and their revised drafts were analyzed. In addition, a questionnaire was administered in order to find out students' attitudes and opinions about peer revisions. Peer feedback on the content was categorized as semantic formulas, which were compliment, suggestions, critics, impossibility of comprehension, and miscellany. The results showed that the students generally exchanged high-quality feedback and incorporated it in their revisions selectively. Also, even though they had received feedback from their peers, the subjects seemed to preserve their autonomy by deciding for themselves what to revise in their own texts. In addition, the evidence of self-revisions without input from peers was found. Finally, the review of the students' responses to the questionnaire revealed their overall support for, and positive attitudes towards peer revisions. The findings of the present investigation support the need and usefulness of peer revisions in EFL writing instruction.

I. 서론

동료 수정(peer revisions)은 영어를 모국어로 하는 학생들의 작문 시간에 흔히 사용되던 지도 방법이었는데, 긍정적인 학습 결과에 힘입어 최근 10여 년 동안 ESL/EFL 작문 시간에도 활발하게 도입이 되고 있다. 우리나라에서도 과정 중심 접근법(process-oriented approach)이 주목을 받기 시작하면서, 이 접근법의 중요한 부분인 동료 수정 활동이 대학 작문 시간을 중심으로 자주 시도가 되고 있다. 그러나 현재로

서는 동료 수정이 한국 EFL 상황에서도 효과적인 작문 지도 방법이 될 수 있는지, 한국 학생들이 이를 성공적으로 수행할 능력은 있는지, 학생들이 서로 피드백을 제공하고 수정하는 과정에서 과연 어떠한 현상들이 벌어지는지 등에 관한 실질적인 연구는 극히 미비한 실정이다. 따라서 이 시점에서 동료 수정의 이론적 근거를 살펴보고, 동료 수정 활동을 한국인 대학생들을 대상으로 실시했을 때 나타나는 현상을 관찰, 분석하는 작업은 의미가 있을 것이다.

동료 수정의 가치와 효과(Carl, 1981; Kroll, 1991; Leki, 1990; Mangelsdorf & Schlumberger, 1992; Zamel, 1985)에 관한 연구는 활발하게 진행이 되어 왔는데, 우선 이들은 공통적으로 동료 수정이 가지고 있는 인지적 가치(cognitive value)를 가장 큰 장점의 하나로 들고 있다. 학생들은 다른 이의 글을 비판적으로 읽고 피드백을 제공하는 과정에서 인지적 성장을 경험하게 되는데(Brief, 1984; Bruffee, 1984; Danis, 1980; Forman & Cazden, 1985; Gere & Stevens, 1985), 이는 교사가 제공하는 피드백을 받을 때보다도 사고력을 더욱 증진시키는 결과를 가져온다고 한다. Mittan(1989)은 이를, 교사로부터의 피드백은 학생들이 거의 아무 의의 없이 수동적으로 받아들이는 반면, 동료 학생으로부터의 피드백은 동등한 지위라는 사회적 요소가 학생들의 수용 태도에 영향을 미쳐, 비판적으로 상대방의 피드백을 평가해보는 과정을 수반하기 때문이라고 설명하였다. 또한 Cazden(1988)은 학생들이 동료 수정을 통한 인지적 성장을 바탕으로 자신의 생각을 독자(audience)의 입장에서 스스로 재구성할 수 있는 능력까지 얻을 수 있다고 주장하였다. 이는 동료 수정이 독자를 의식하게 하는 능력(audience awareness)을 개발한다는 Zamel(1983)의 입장과도 일치한다.

이외에도 Mangelsdorf(1989)는 ESL 환경에서 동료 수정을 실시하면, 학생들이 자신들의 의견을 교환하는 과정에서 쓰기 능력뿐만 아니라 듣기, 말하기, 읽기 등 전반적인 언어 능력을 향상시킬 수 있다고 주장하였다. 서로 피드백을 제공하면서 의미의 협상을 거치는 과정은 자연스럽게 의사소통이 일어날 수 있는 환경을 조성한다는 것이다. 이와 비슷한 맥락에서 Johnson(1990)은 흥미로운 주장을 펴려하였는데, 그것은 ESL 학생들이 의미의 협상과 피드백을 제공하는 과정에서 상대방의 기분을 상하지 않기 위해 보다 조심스럽고 공손한 표현을 찾게 되는데, 이는 제 2언어 습득의 필수적인 부분이라는 것이다. 그러나 우리나라와 같은 EFL 학습상황에서는 동료 수정을 통한 듣기, 말하기 능력의 배양이 쉽지는 않을 것 같다. ESL 환경에서는 학생들의 모국어가 다르기 때문에 학생들이 동료와 상호 작용을 할 때 어쩔 수 없이 영어를 사용할 수밖에 없는 상황에 처하게 되지만, 우리나라에서는 학생들이 토론 과정에서 거의 한국어만을 사용하기 때문이다. 또한 학생들의 영어 수준도 영어로만 이루어지는 동료 수정에서는 반드시 고려되어야 할 요소가 될 것이다.

한편 동료 수정의 효과를 좀 더 구체적으로 살펴보면, Kastr(1987)가 동료 수정

에 참가한 학생 집단이 교사의 피드백만을 받은 집단보다 작문 유창성(writing fluency)에서 유의미한 증가를 보임을 밝혔다. 그녀는 아울러 동료 수정 집단이 작문 자체에 대해 좀 더 긍정적인 태도를 갖게 되었다고 주장하였다. 수업 시간에 동료 수정을 한 집단이 작문 점수에서 유의미한 향상을 보인 사실은 Clifford(1981)에 의해서도 확인이 되었다. 그런데, 학생들 간의 동료 수정과 교사로부터의 피드백 중 어떤 것이 더욱 효과가 있는가 라는 문제에 대해서는 논란이 많다. Partridge(1981)는 교사의 피드백이 동료 수정보다 효과적이라고 주장하였고, Pfeiffer(1981)와 Putz(1970) 등은 수정을 여러 번 거친 마지막 작문을 비교해 볼 때 두 종류의 피드백의 효과는 유의미한 차이가 없었다고 발표하였다. ESL 학생들을 대상으로 한 연구에서는 Chaudron(1984)이 동료 수정과 교사로부터의 피드백의 효과를 살펴보고 있는데, 그 차이가 역시 유의성이 없는 것으로 나타났다. Chaudron은 두 피드백은 효과 면에서 볼 때 차이가 없으므로, 시간에 쫓기는 작문 교사들은 동료 수정을 사용하도록 권장하였다.

그런데 사실 동료 수정에 관한 부정적인 견해도 적지 않다. Danis(1982)는 동료 수정이 작가에게 실제적 독자를 제공한다는 기존의 주장을 반박하면서, 학생들은 자신들의 동료들 실제 독자로 간주하지 않는 경우가 많다고 주장하였다. 그는 또한 학생들은 게으름 등의 이유로 상대방의 글에 모호한 점이 있더라도, 이를 분명하게 표현하라는 지적을 하지 않고 그냥 넘어가는 경우가 많다고 하였다. 동료 수정의 효용성과 학생들의 피드백 제공 능력에 대한 회의는 Flynn(1982)의 연구에서도 나타났다. 또한 Leki(1990)의 연구에서 ESL 학생들은 내용이나 논리성과 같은 보다 높은 인지적 능력을 요구하는 피드백보다는 단편적이고 표면적인 실수를 고쳐주는 피드백 제공에 치중하는 것으로 나타났다. 그녀는 학생들이 상대방으로부터 유용한 충고를 받고도, 그 충고가 타당한 것인지를 판단하는 능력이 모자라는 경우가 있었다는 점을 지적하였다.

이제까지 동료 수정에 관한 긍정적인 면과 부정적인 면을 다룬 L1, L2 연구를 논의하였는데, 한국인 영어 학습자를 대상으로 한 연구는 거의 없는 실정이다. 사실, 동료 수정은 원래 영어 원어민들을 대상으로 시작되어 ESL 학습자들을 위해 발전된 지도 방법이기 때문에, 동료 수정의 이론상의 장점이 그대로 EFL 환경인 우리나라 작문 시간에 그대로 반영될 것이라고 보장할 수는 없다. 또한 EFL 환경인 우리나라에서는 한국인 영어 학습자의 특수성이 동료 수정의 성과에 영향을 미칠 수도 있을 것 같다. 첫째, Hinds(1987)의 분류에 따르면 한국어는 일본어와 함께, 독자(또는 청자)에게 의사소통의 책임(reader/listener responsibility)을 지우는 언어의 유형에 속한다. 즉, 작가나 화자에게 의사소통의 책임(writer/speaker responsibility)을 묻는 언어의 경우에는, 독자가 글을 읽을 때 이해가 잘 안되면 작가의 글쓰기 능력을 비난하지만, 한국어의 경우에는 작가의 비효과적인 의미 전달을 오히려 독자가 자신의 책

임으로 돌린다. 따라서, 우리나라 학생들은 동료의 글을 읽을 때 작가의 의도를 확실히 파악하지 못하면, 이를 상대방에게 책임을 지우기보다는 그것을 이해하지 못한 자신의 무지 탓으로 여길 수 있다. 그러므로 동료 수정에서도 한국 학생들은 다른 학생들의 글을 읽으면서 충분히 이해하지 못한 부분이 있더라도 이를 지적하지 않고 그냥 넘어갈 가능성이 있다. 둘째, 한국인 영어 학습자들은 토론 문화에 익숙하지 않기 때문에, 자신이 성공적으로 하지 못한 작문 부분을 다른 사람으로부터 지적 받았을 때 이를 합리적으로 판단하여 선뜻 수용하는 데에는 정서적 어려움이 있을 수 있다. 셋째, 한국인 학습자들은 작문 결과만을 교사에게 제출하고 확인 받는 형태의 수업을 주로 받아왔기 때문에, 자신의 작문을 다른 동료 학생들에게 보여주는 것을 꺼릴 수 있다. 또한 우리나라와 같은 교육 현실에서는 Mangelsdorf(1992)가 언급한대로, 수업이 학생들의 능동적인 학습 활동을 중심으로 이루어지기보다 교사 혼자 강의로 이루어지기 때문에, 교사의 권위에 익숙한 학생들이 교사로부터의 피드백은 그대로 수용하는 반면에, 학생들끼리의 피드백은 서로의 능력에 회의를 품어 신뢰하지 않을 수도 있다.

동료 수정이 성공적으로 이루어지기 위해서는 한국인 학습자들의 특수성 및 잠재적 문제점이 극복되어야 하고, 이 외에도 보다 구체적인 실시 방법을 학생들에게 연습시키는 것이 선행 조건이다(Allaei & Connor, 1990; Flynn, 1982; Leki, 1990; Stanley, 1992). Gere(1987)도 동료 수정의 부정적인 경험을 가지고 있는 교사들에게 사전 준비 작업이 충분히 이루어졌는가를 다시 평가해 보도록 충고하고 있다.

본 연구는 한국 대학 영작문 교실에서 동료 수정을 실시하였을 때 그 과정에서 나타나는 동료 수정의 성격을 파악하는 것이 목적이다. 본 연구자는 동료 수정의 성공적인 수행을 위해서는 위에서 언급한 한국인 학습자들의 잠재적 특수성을 극복하는 것이 선행조건이라고 판단하고, 학생들과의 토론을 통하여 의식의 전환을 위한 여러 가지 사항들(예, 다른 사람의 피드백을 개인적인 공격으로 받아들이지 말고 건설적인 제안으로 받아들일 것)을 주지시켰다. 이 후에 실시된 동료 수정은 구체적으로 첫째, 한국인 대학생들은 실제로 어떤 종류와 질의 피드백을 상대방에게 제공하였는가? 둘째, 한국인 대학생들은 동료로부터 제공받은 피드백을 2차 수정에서 얼마만큼 반영하였는가? 또한 2차 수정에서 동료로부터 받은 피드백을 참고한 수정 이외에 자기 수정(self revision)이 있었는가? 라는 질문을 중심으로 분석되었다. 마지막으로, 학기말에 설문지를 통해 알아본 동료 수정에 대한 학생들의 의견 분석도 이루어졌다.

참고로 본 연구는 학생들 사이에서 이루어지는 동료 수정의 실재를 보다 자세하고 사실적으로 기술하기 위하여 정량적(quantitative) 분석보다 정성적(qualitative) 분석 방법을 택하였음을 밝혀둔다.

II. 연구방법

본 장에서는 연구 대상, 연구 자료 및 절차, 그리고 분석 방법을 기술하기로 한다.

1. 연구 대상

본 연구의 대상자는 서울의 한 대학교에서 본 연구자의 작문 강좌를 수강한 35명의 학생들이었다. 이 강좌는 주로 영어교육을 전공, 부전공, 혹은 복수전공으로 하는 3, 4학년 학생들로 이루어져, 학생들의 전공은 교육학과, 심리학과, 불문과, 교육 공학과, 지리 교육과, 특수 교육과, 보건 교육과 등으로 다양하였다. 연구 대상자들의 전반적인 영어 능력은 TOEFL을 본 경험이 있는 29명의 학생의 평균이 550점이었으며, 학기초에 비교 및 대조라는 주제로 자유 작문을 40분 간 실시했을 때 작문 유창성이 평균 140 단어였다.

2. 자료 및 절차

본 연구의 자료는 세 가지 출처에 의거한 것이었다. 첫 번째 출처는 학생들의 1차 작문(first draft)에 제공된 동료로부터의 피드백이었고, 두 번째 출처는 주어진 동료 피드백을 참고로 수정 작업을 한 2차 수정본(second draft)이었으며, 마지막 출처는 한 학기가 지난 후에 실시한 설문 조사였다.

1) 1차 작문에 제공된 동료 수정

학생들은 일정 기간 동안 주제를 받아 1차 작문을 하고, 제출 날짜인 수업 시간에 지정된 동료 학생과 이를 교환하였다. 학생들은 자신들의 짝의 작문을 받아, 일주일 후인 다음 작문 시간까지 상대방의 작문에 피드백을 써오도록 하였다(부록 참조). 그 다음 작문 시간에는, 각자 집에서 써 온 피드백을 바탕으로 서로의 작문에 대해 면담(face-to-face conference)을 하였다.

본 연구의 자료는 총 2회의 작문 과제로 이루어졌는데, 첫 번째 과제는 케네디 대통령이나 클린턴 대통령과 관련한 문제에 대해 리포트를 작성하는 것이었고, 두 번째 과제는 일반적인 사물이나 현상에 대해 비교·대조(compare & contrast) 작문을 하는 것이었다. 첫 번째 과제인 연구 리포트는 학생들이 도서관이나 인터넷을 통해 객관적이고도 충분한 양의 자료를 얻을 시간이 필요하였기 때문에, 3주의 작문 기간을 허용하였다. 두 번째 과제는 일 주일의 시간이 주어졌다. 과제의 성격 상, 첫 번째 과제는 평균 A4 용지로 4쪽의 분량이 되었으며, 두 번째 과제는 대략 1~1.5쪽의 분

량이었다.

성공적인 동료 수정을 위해서는, 이를 실시하기 전에 학생들이 다른 사람의 글을 읽고 피드백을 제공하는 요령과 연습이 필요하다고 판단되었기 때문에, 총 12시간의 수업 시간이 관련 연습에 쓰여졌다. 우선 본 연구자는 5개의 작문 샘플을 학생들에게 제시하며, 비판적으로 글을 읽고 평가하는 시범을 보였다. 이후 학생들은 지난 학기 작문 강좌 수강생들의 실제 작문들을 읽고 피드백을 제공하는 숙제를 받은 후, 수업 시간에 이를 다른 사람과 비교하고 토론하는 과정을 거쳤다. 학생들은 형식에 관한 피드백과 내용에 관한 피드백을 모두 제공하도록 지시를 받았다. 또한 학생들은 상대방의 글을 이해하지 못할 경우, 이를 자신의 무지나 무능으로 생각하지 말고, 상대방이 효과적으로 글을 쓰지 못한 것이라고 생각하도록 지도를 받았다. 그리고 피드백을 받은 학생은 일단은 이를 개방적인 자세로 듣고, 자신의 글 쓴 입장과 상대방의 의견을 조정, 선택, 수렴하여 2차 수정에 참고하도록 권고받았다.

2) 2차 수정분

학생들은 위에서 언급된 바와 같이 동료 학생으로부터 받은 문자 피드백과 수업 시간에 실시된 토론을 참고로 하여 2차 수정을 하였다. 학생들은 동료 수정에서 받은 모든 피드백을 2차 수정에서 다 반영할 필요는 없으며, 자신의 판단에 따라 유용하다고 생각되는 피드백을 취사 선택하도록 권유받았다.

3) 설문지

한 학기의 마지막 수업 시간에 학생들은 다른 학생과의 동료 수정이 2차 수정을 할 때 도움이 되었는지, 도움이 되었다면 어떤 점에서 되었는지, 안되었다면 어떤 이유에서인지에 관한 질문을 받고 응답하였다.

3. 자료 분석

각각의 연구 자료는 다음과 같은 방법으로 분석되었다.

1) 1차 작문에 제공된 동료로부터의 피드백 종류와 질 분석

1차 작문에 제공된 동료로부터의 피드백은 먼저 문법 및 철자, 어휘, 부호의 사용 등 표면적인 형식에 관한 피드백(앞으로 형식에 관한 피드백으로 지칭)과 내용, 논리성 및 구성(organization) 등 의미에 관한 피드백(앞으로 의미에 관한 피드백

으로 지칭)으로 분류되어 빈도수 분석이 이루어졌다. 이 후, 의미에 관한 피드백은 다시 내용에 따라 세부 범주로 분류되었다. 피드백 분류 작업에는 본 연구자 이외에 영어교육 전공의 대학원생 두 명이 참여하였는데, 세 평가자 간의 신뢰도(inter-rater reliability)는 94%였으며, 평가자 간의 분류상의 불일치는 토론을 통하여 합의를 하였다. 또한 학생들이 제공한 의미에 관한 피드백의 전반적인 질적 평가도 이루어졌다.

2) 2차 수정본

학생들이 동료로부터 받은 피드백을 2차 수정을 하는 과정에서 얼마만큼 참고하고 이용하는가를 살펴보기 위하여 2차 수정본을 분석하였다. 먼저, 2차 수정본을 1차 작문과 대조하여, 형식에 관한 피드백과 의미에 관한 피드백이 각각 얼마만큼 2차 수정에 반영되었는가를 분석하였다. 둘째, 2차 수정본을 1차 작문과 다시 비교하여, 학생들이 어떤 경우에 수정을 하고, 또는 하지 않았는가를 살펴보았다. 2차 수정본 분석에는 동료로부터 피드백을 받지 않았는데도 스스로 수정(self revision)을 한 경우도 포함되었다.

3) 설문지

설문지의 응답은 동료 수정에 대한 학생들의 인식과 태도를 알아보기 위하여 사용되었다. 학생들의 전반적인 응답은 요약되었고, 의견을 잘 나타낸 응답들은 직접 인용을 위하여 선택되었다.

III. 결과 및 논의

위에서 제시한 자료 분석에 따라 얻은 본 연구의 결과는 다음과 같다.

1. 1차 작문에 제공된 동료로부터의 피드백의 종류와 질 분석

학생들이 서로의 1차 작문에 대해 피드백을 제공한 것은, 먼저 유형에 따라 형식에 관한 피드백과 의미에 관한 피드백으로 분류되었다. 각 피드백의 구체적 예를 보면, 먼저 다음 (1)은 아기와 노인의 차이점에 대해 한 학생이 1차 작문을 한 것에 다른 학생이 형식에 관한 피드백을 제공한 것이다.

(1)....A baby rarely has no (rarely와 함께 쓰였기 때문에 no는 생략해야 되지 않을까요?) experience except living in the womb. However, an old person ordinarily experienced many various things. A baby usually has parents. On the other hand, an old person commonly has a child. The color of hairs are (hair/is) different: Korean babies' hairs are (hair/is) black (The color of babies' hairs differ (hair/differs) with heredity.) and Korean old person's are white. A baby's skin is fresh. In contrast, an old person has a wrinkled skin...

(밑줄과 진한 글씨체: 형식에 관한 피드백/직접 인용)

다음 (2)는 텔레비전과 라디오의 차이점에 대한 작문으로, 동료로부터의 피드백 중 의미에 관한 피드백의 예이다.

(2)....The differences, however, are also found between them. To begin with, we can take information only through the sense of hearing as for radio. In other words, radio appeals only to the ear. TV, on the other hand, permits us to make use of not only the ear but the eye also. Concerning the effect that they give us, TV can exert much more influence upon our perception and sensation than radio because, unlike radio, TV use the two organs, the ear and the eye. However, whereas radio can make us exercise our imagination because they offer only an auditive impression, TV just draws out our direct reaction expected because it shows us the result of someone's imagination directly....→ (결국, 한 가지 차이점을 너무 반복적으로 표현하고 있다는 느낌이 듭니다. 가장 큰 차이점이지만, 누구나 아는 사실이기 때문에 보다 간결했으면 더 좋을 것 같아요.)

....On another aspect of radio and TV, while the former gives us many advertisements in the middle of a program not to make us bored for their continuous narration.→ (라디오 방송 중간의 광고가 지루함 방지를 위한 것인가요? 인과 관계가 과연 성립하는지 궁금합니다.) the latter emits the advertisements before or after one program.→ (이 차이는 우리나라 경우에만 해당하는 것이지, 미국의 경우에도 해당되는 것은 아닙니다. 일반적인 TV와 radio의 차이점인지, 아니면 우리나라의 TV와 radio의 차이점인지 밝혀야 하지 않을까요?) A further difference between the two involves the ability to carry. Whereas there are various sizes of, especially portable, radio, it's very hard to have TV with us on our way.→ (TV의 경우에는 portable TV가 나왔는데... 이제는 TV, radio모두 various sizes가 가능한데...상대적인 크기가 둘 사이에 존재하는 것 같습니다.)

→ (전체적으로 문장이 명료하고, 잘 조직된 글이라 생각합니다. 그런데, TV와 radio의 공통점과 차이점에 대해서 좀 더 고민해보셨으면 합니다.)

(밑줄과 진한 글씨체: 내용에 관한 피드백/직접 인용)

학생들이 교환한 형식에 관한 피드백과 의미에 관한 피드백의 빈도수는 표 1과 같다. 빈도수 면에서 보자면 형식에 관한 피드백이 전체 피드백의 약 3분의 2(69%)를 차지했지만, 양적 비교는 피드백의 성격을 살펴볼 때 그다지 큰 의미를 지니는 것 같지는 않다. 의미에 관한 피드백은 양적으로는 3분의 1을 차지하였지만, 그 피드백을 제공하기 위해서는 읽는 이의 인지적 노력이 배로 들기 때문이다. 많은 학자들(Brief, 1984; Forman & Cazden, 1985)은 의미에 초점을 맞춘 동료 수정이 학생들의 인지발달에 도움을 주고 학습에 더욱 적극적으로 참여하게 한다고 주장한다.

표 1
동료 수정에 나타난 피드백 유형별 빈도수

동료 수정의 유형	빈도수	
	n	%
형식에 관한 피드백	649	69
의미에 관한 피드백	291	31

표 2
의미에 관한 동료 피드백의 종류

종류	정의	예
1. 칭찬	상대방의 글에 대한 긍정적 평가	“도입 부분을 자연스럽게 잘 끌어낸 것 같다” “제목에 알맞은 내용을 비교와 대조로 잘 이끌어 내었다”
2. 제안	수정 방법의 구체적 제시	“표시한 부분을 하나로 묶고, 아래 부분은 변화에 대한 내용이므로 ‘debate 이후의 이미지 변화’와 같은 타이틀을 붙이는 것이 좋겠다” “이 부분은 소제목 2로 하여, 소제목은 the hidden side of Kennedy’s commitment in civil rights로 하던지, civil right bill의 맹점으로 하든지...”
3. 비평	구체적 제안 없는 비평	
다듬기	글의 길이나 반복, 설명의 부족 등에 관한 글 다듬기에 관한 피드백	“저의 같은 말인데 자꾸 반복이 되는 것 같습니다.” “IBM과 APPLE 컴퓨터에 차이에 대한 설명이 부족합니다”
논리성	글 전개의 논리성에 관한 피드백	“이 부분은 차이점이 아니라, 오히려 공통적인 것 같습니다.” “앞서 나온 말과 인과 관계가 성립되지 않습니다”
구성	글의 조직에 관한 피드백	“앞에 서론이 있으니 뒤에 결론 부분을 덧붙였으면 좋겠다” “차이점들을 즉 나열하지 말고 단락으로 나누어 쓰시오”

4. 이해 불가능	이해가 되지 않는 부분의 언급	“이 부분은 이해가 안 되는데요.” “이 부분은 무슨 말인지 모르겠는데요”
5. 기타	위의 4가지 범주에 속하지 않는 단순한 독자로서의 반응 및 동감	“나도 이런 일이 있었어”

표 2는 학생들의 인지적 활동이 구체적으로 어떻게 나타나는가를 살펴보기 위해 의미에 관한 피드백을 내용에 따라 다시 세부 범주로 분류한 것이다. 여기에서 의미에 관한 피드백은 내용에 따라 칭찬, 제안, 비평(다듬기, 논리성, 구성), 이해 불가능, 기타 등 다섯 항목으로 분류되었는데, 이들의 빈도수는 표 3과 같다.

표 3
의미에 관한 동료 피드백 종류의 빈도수

의미에 관한 피드백 종류	빈도수	
	n	%
1. 칭찬	29	10.0
2. 제안	46	15.7
3. 비평		
다듬기	69	23.6
논리성	81	27.9
구성	19	6.4
4. 이해 불가능	25	8.6
5. 기타	22	7.8
합 계	291	100.0

표 3에서 보듯이 빈도수는 비평(다듬기, 논리성, 구성), 제안, 칭찬, 이해 불가능, 기타의 순으로 나타났다. 표 2와 표 3에 정리된 사항을 함께 논의하면 다음과 같다.

의미에 관한 동료 피드백 중 ‘칭찬’은 상대방의 작문에 대한 긍정적인 평가로서, 전체 의미에 관한 피드백 중 10.0%를 차지하였다. 보통 칭찬은 전체 글의 총평 형태로 나타났으며, 그 예는 (3)과 같다.

- (3) “내용 구성적인 면에서 참신하면서도 체계적으로 글을 전개시켰다”
 “도입 부분을 자연스럽게 잘 끌어낸 것 같다.”
 “제목에 알맞은 내용을 비교와 대조로 잘 이끌어 내었다.”
 “도입과 유사점, 차이점에 대한 서술이 균형을 이루고 있고 표현이 평이하던
 서 매끄럽게 잘 쓰여진 것 같습니다.” (이상 직접 인용)

사실 칭찬은 본 연구자가 예측하지 못한 범주였다. 왜냐하면 수업 시간에 실시한 동료 수정 연습에서 본 연구자는 칭찬보다는 비평에 초점을 맞추었고, Mendonca와 Johnson(1994)의 동료 수정에서 나타난 협상의 종류에 관한 선행 연구에서도 칭찬의 범주는 나타나지 않았기 때문이다. 이런 점을 감안할 때 10.0%라는 칭찬의 빈도수는 상대적으로 높은 것으로서, 한국 학생들이 동료 수정에서 상대방의 감정을 많이 배려하는 것을 알 수 있다. Johnson(1990)의 연구에서도 ESL 학생들은 피드백을 제공하는 상황에서 상대방의 기분을 고려하여 공손한 어법을 구사하는 것으로 나타났다. 이는 화용론(Brown & Levinson, 1978)에서 말하는 소극적 공손(negative politeness)으로 설명이 가능하다. 본 연구에서 나타난 칭찬의 범주는 보다 적극적 공손(positive politeness)으로 해석이 가능한데, 한국 학생들이 칭찬을 통하여 보다 적극적으로 상대방의 체면(face)을 세워주는 전략을 쓰는 것을 알 수 있었다.

'제안'(15.7%)은 수정 방법을 아주 구체적으로 제시한 것으로, 다음 (4)와 같이 수정을 어떻게 해야 할 것인지에 대한 아주 자세한 제안을 일컫는다. 제안은 하였지만 구체적인 지침을 제시하지 않은 다소 피상적인 제안은 다른 범주인 '비평'으로 포함된다.

- (4) “표시한 부분을 하나로 묶고, 아래 부분은 변화에 대한 내용이므로 ‘debate 이후의 이미지 변화’와 같은 타이틀을 붙이는 것이 좋겠다”
 “이 부분은 소제목 2로 하여, 소제목을 the hidden side of Kennedy’s commitment in civil rights로 하든지, civil right bill의 맹점으로 하든지...”
 (이상 직접 인용)

그런데 구체적인 '제안'은 몇몇 소수의 학생들에 의해서 집중적으로 제공이 되는 것이 밝혀졌다. 검토 결과, 이들은 작문 과제 점수가 항상 최상위이며 영어 숙달도나 논리성, 구성 면에서 대단히 우수한 글을 쓰는 학생들이었다. 따라서 (4)와 같이 구체적인 제안은 피드백을 제공하는 학생의 영어 숙달도나 지적, 인지적 능력이 높을 때 가능한 것으로 보인다.

구체적 제안 없는 비평은 다시 '다듬기', '논리성', '구성'에 관한 내용으로 분류되었다. 이 세 가지 소범주를 포함하는 '비평'은 총 57.9%로 빈도수에서 1위를 차지하였는데, 이는 '제안'과는 달리 거의 모든 학생들이 높은 빈도수로 참여하였다. 비평은 제안처럼 '어떻게'라는 수정 방법을 제시하지는 않지만, 최소한 '무엇을' 수정하라는 유용한 지시로서, 피드백을 받은 학생은 구체적 수정 방법을 스스로 찾아내기 위하여 많은 인지적 노력을 기울여야 한다. 비평 중에서는 글 전개의 논리성을 지적하는 '논리성'이 27.9%로 가장 많았다. 논리성을 지적하는 동료 피드백의 예는 (5)와 같다.

- (5) “앞서 나온 말과 인과 관계가 성립되지 않습니다.”
 “abstract에서 밝힌 리포트의 목적이 본문에 나와 있지 않습니다.”
 “이 부분은 차이점이 아니라, 오히려 공통점인 것 같습니다.”
 (이상 직접 인용)

구체적 제안 없는 비평 중 두 번째로 높은 빈도수(23.6%)를 보인 범주는 ‘다듬기’였는데, 이는 설명이나 묘사의 부족, 글의 길이, 반복 등에 관한 비평을 일컫는 것이다. 글 다듬기에 대한 예를 살펴보면 다음 (6)과 같다.

- (6) “거의 같은 말인데 자주 반복이 되는 것 같습니다.”
 “IBM과 APPLE 컴퓨터에 차이에 대한 설명이 부족합니다.”
 “이 부분을 좀 더 자세하게 설명하면 좋을 것 같습니다.” (이상 직접 인용)

비평에 속하는 마지막 범주는 ‘구성’으로, 글의 조직에 대한 피드백을 의미한다. 비평의 종류 중에서는 논리성이나 다듬기에 비해서 상대적으로 낮은 빈도수를 차지하였다(6.4%). 다음 (7)은 구성에 관한 동료 피드백이다.

- (7) “차이점들을 죽 나열하지 말고 단락으로 나누어 쓰시오.”
 “앞에 서론이 있으니 뒤에 결론 부분을 덧붙였으면 좋겠다.”
 “이 단락은 1), 2), 3)과 같이 번호로 나누면 읽기가 쉬울 것 같습니다.”
 “앞에 abstract를 첨가하여야 할 것 같습니다.” (이상 직접 인용)

그런데, 제안이나 비평에 속하는 동료 피드백을 살펴보면 앞서서 언급한 ‘칭찬’에 서와 마찬가지로 상대방의 기분을 상하게 하지 않으려는 소극적 공손 어법이 쓰인 것을 알 수 있다. 물론 “...하시오”와 같은 명령법도 쓰였지만 대부분은 “...였으면 좋겠다” “...일 것 같습니다”와 같은 공손 어법이 사용되었다. 본 연구는 동료 수정이 한국어로 진행이 되었기 때문에, 학생들이 영어로 피드백을 교환할 때에도 Johnson (1990)의 연구에서처럼 공손 어법을 그대로 사용할 지는 알 수가 없었다. Mangelsdorf (1992)에 따르면 영어 학습자들은 영어의 공손 어법을 인식하고 있지 않은 경우가 많으므로, 교사가 “You might want to do this”와 같은 공손 표현들을 미리 지도하는 것이 바람직하다고 한다.

의미에 관한 피드백의 또 다른 종류는 ‘이해 불가능’(8.6%)이다. ‘이해 불가능’은 상대방의 글에서 이해가 되지 않는 부분을 언급한 것으로서, “이 부분은 무슨 말인지 모르겠는데요,” 혹은 단순한 물음표 등의 피드백을 포함한다. 마지막으로 ‘기타’(7.8%)의 범주에 속하는 피드백은 칭찬, 제안, 비평, 이해 불가능 중 어떠한 범주

에도 속하지 않은 것으로, 독자로서의 글에 대한 단순한 반응 및 동감(예, “나도 이런 일이 있었어” “참 슬펐겠다”)이 있었다. 또한 학생 중에는 상대방의 글을 읽을 때 아무 의견 없이 자신이 스스로 이해하기가 쉽도록 요약물 써가며 읽는 경우도 있었는데, 이 경우도 기타에 포함되었다.

그런데, 학생들이 서로에게 제공하는 내용에 관한 피드백의 전반적인 질은 본 연구자가 예상했던 것보다 훨씬 높은 것이었다. 이 결과는 동료 수정에 대한 학생들의 긍정적인 태도(설문지 결과 참조)와 더불어, 다른 이에게 수정 사항을 제공하는 부분도 자신의 작문 점수와 함께 학기말 평가에 포함된다는 강사의 지침이 부분적으로 작용한 것처럼 보인다. 또한 본 연구의 대학생들이 동료 수정을 성공적으로 수행할 수 있는 언어적, 인지적 능력을 갖추고 있다는 것도 의미할 수 있다. 많은 경우에, 학생들의 피드백은 시간에 쫓기는 교사의 피드백보다도 질적으로 우수할 수 있다고 판단되었다. 그 중의 한 예를 들면 (8)과 같다. “Kennedy and Civil Rights”라는 제목의 1차 작문을 읽은 한 학생은 다음과 같이 의미에 관한 피드백을 제공하였다.

(8) Kennedy and Civil Rights

(Feedback: 이 제목도 좋은데요, 굳이 흠을 잡는다면(?) 내용을 조금 더 반영하여 구체적인 제목으로 만들었으면 좋겠습니다.)

....In the early 1960s, abolition of racial discrimination was a historic challenge, a dangerous and unpopular controversy, the nation's most critical domestic problem....During the president election campaign, he also pledged himself to support for abolishment of racial discrimination....On June 19, President Kennedy sent to the eight-eighth Congress the most comprehensive and far-reaching civil rights bill.

....From all these presidential commitment stated above, one cannot deny that President Kennedy made such a great contribution to civil rights. To some extent it is true and until now, many people remembered him as a man who truly devoted himself to the equality of all the American citizens. But considering the social situations of the 60's, it comes to realization that Kennedy's decision of proposing civil rights bill was an inevitable choice. In the age of the cold war,... a strong national unity and consensus were requested upon. Meanwhile, a burdensome domestic problem such as civil rights movement was a great obstacle for him, because it might cause internal disintegration. Moreover as the movement became more and more nationwide, he needed to take some legal action to settle down the chaos. Concerning other domestic

issues to deal with, he felt strong need to put an end to this seemingly endless civil rights problem. From this account, it is convinced that civil rights bill was potentially designed to pacify the angry blacks rather than achieve the equality.

....Actually it was true that John F. Kennedy did not show much interest in the cause of black people until he was forced to. Theodore Sorensen, a devoted Kennedy advocate, emphasized his lack of concern for black people in this book "Kennedy"....

(지면의 제한상 작문의 인용은 여기까지)

→ (Feedback: 본론 부분을 소제목으로 나누는 것이 어떨지? 대체적으로 이해가 잘 되는 편이지만, 소제목을 달아 내용을 잘 파악할 수 있도록 하면 좋을 것 같습니다.... 이 부분은 소제목 2로 하여, 소제목을 THE HIDDEN SIDE OF KENNEDY'S COMMITMENT IN CIVIL RIGHTS로 하던지, CIVIL RIGHTS BILL의 맹점으로 하든지... 이하 내용은 3가지로 나누어서 1), 2), 3)으로 표시해주면 어떨까요? 예를 들면, 1)은 Kennedy가 사실은 별로 인권 문제에 자신이 없었다, 2)는 civil rights bill에 흑인들의 요구가 별로 반영되지 않았다, 3)은 흑인들을 위해서보다, 자신의 정치적 위치와 나라의 안정을 위하여 조심스럽게 civil rights bill을 내놓았다? 처럼요.)

(진한 글씨체: 의미에 관한 동료 피드백/직접 인용)

사실, 위의 작문은 글 쓴 학생이 여러 가지 서적을 참고하여 쓴 리포트이기 때문에, 자신의 언어로 문장을 풀어쓰기(paraphrase)보다는, 참고 서적의 문장을 그대로 도용한 흔적이 많았다. 이 경우, 시간에 쫓기는 대부분의 교사들은 자신의 말로 다시 내용을 풀어써오라는 간단한 피드백을 줄 것이다. 그런데 여기서 동료 피드백을 제공한 학생은 보다 구체적으로 어떻게 글을 재구성할 수 있을 지에 대한 피드백을 제공하였다. 먼저 그는, 글의 제목이 모호하여 독자들이 글의 내용에 관하여 예측을 할 수 없는 것에 대한 언급을 하였다. 그리고 본론 부분에서는 3쪽에 달하는 본문을 독자가 읽기 쉽도록 소제목으로 나눌 것을 제안하면서, 구체적으로 그 제안이 어떻게 실현될 수 있을 지에 대해서도 예를 들어주었다. 이처럼 글의 구성에 관한 자세한 피드백과 학생들이 수업 시간에 개인적으로 만나 이를 토론할 수 있는 기회는 한 사람의 교사의 힘으로는 제공하지 못할 성질의 과업으로 생각된다(Barnes, 1976). 실질적으로 작문 교사는 한정된 시간 동안 수많은 학생들의 작문에 아주 구체화된 제안을 조목조목 제시하기가 쉽지 않으며, 특히 학생 개개인의 면담은 우리나라 교육 현실을 감안해볼 때 거의 불가능하기 때문이다.

2. 2차 수정본 분석

학생들의 2차 수정본과 동료로부터의 피드백이 적혀있는 1차 작문을 비교, 검토한 결과, 동료로부터 받은 피드백의 수용 정도는 표 4와 같이 나타났다. 학생들은 동료로부터 받은 형식에 관한 전체 피드백 중 70%를 2차 수정 때 반영하였으며, 의미에 관한 피드백은 52%를 반영하였다. 형식에 관한 피드백이 의미에 관한 피드백보다 높은 비율로 반영된 이유는, 수정의 부담(load)이라는 면에서 볼 때 전자는 시제나 수의 일치 등 비교적 간단한 문법 사항을 수정하는 것이 많고, 후자는 논리적이고도 비판적인 사고를 요구하는 과업이기 때문에 학생들이 후자에 상대적으로 인지적, 심리적 부담을 더 느낀 것으로 보인다.

표 4
동료 피드백의 2차 수정에의 반영율

동료 피드백의 유형	2차 수정에의 반영율
형식에 관한 피드백	70 % (456/649)
의미에 관한 피드백	52 % (152/291)

그렇다면 2차 수정에 반영되지 않은 동료로부터의 피드백은 어떻게 설명될 수 있을까? 분석 결과 다음 세 가지 설명이 가능하였다. 첫째는 동료로부터 받은 피드백이 옳지 않다고 생각되거나(특히 형식에 관한 피드백), 적절치 않다고(특히 의미에 관한 피드백) 판단되는 경우에 글 쓰는 이가 2차 수정에서 이 의견들을 배제하는 경우이다. 2차 수정에 반영되지 않은 피드백을 검토해본 결과, 첫 번째의 경우가 가장 많았다. 다음 (9a)는 제공된 피드백이 옳지 않다고 판단되어 2차 수정에서 반영이 안된 사례이고, (9b)는 주어진 피드백과 원문이 뜻에서 별 차이가 없다고 판단되어 2차 수정에서 제외된 경우이다.

(9) (a): Even though you are not crazy about (→*in*) golf, you may read it in any sports new papers that Se Ri Pak is titled 'Tigress Woods'.....

(b): For American, learning French might be an easy-going job. (→ *Americans may not have difficulty in learning French*) because these two languages have several similarities. (진한 이탤릭체: 수정에 반영되지 않은 동료 피드백)

본 연구자는 작문 수업에서, 동료가 준 피드백을 무조건적으로 수용할 필요는 없

으며, 글쓴이가 유용하다고 판단되는 수정 사항만 참고하라는 지침을 학생들에게 준 바 있다. 이는 학생들이 자신의 글과 동료들의 수정을 비판적이고(critically) 객관적으로 바라볼 수 있는 시각을 길러주기 위함이었다. 학생들은 동료로부터 받은 피드백을 맹목적으로 받아들이지 않고, 자주적으로 그 유용성을 판단한 다음 2차 수정에서의 수용 여부를 결정한 것으로 보인다.

반영되지 않은 피드백의 두 번째 종류는 제공된 피드백의 유용성이나 질은 타당하였으나, 글 쓰는 이가 수정을 할 능력이 안되어 스스로 포기하거나, 혹은 게으름이나 태만으로 수정을 기피하는 경우이다. 마지막 세 번째 경우는, 2차 수정의 과정에서 글쓴이가 색다른 아이디어가 떠올라 수정받은 부분을 완전히 삭제하고 전혀 다른 내용으로 대체하는 경우이다. 두 번째와 세 번째 경우는 상대적으로 첫 번째 경우보다 적은 부분을 차지하였다.

이 외에 2차 수정본의 분석에서 나타난 가장 의미 있는 발견점은, 학생들이 동료로부터 받은 피드백에 의거한 수정 이외에 스스로 자신의 글에 수정을 가한 경우가 많았다는 점이다. 다음 (10)은 “Korean workers abroad and Foreign workers in Korea”라는 제목으로 비교 및 대조 작문을 한 학생이 2차 수정에서 동료로부터 의미에 관한 피드백을 전혀 제공받지 않았는데도 스스로 수정을 한 사례이다.

(10) <1차 작문>

...First, they[foreign workers] moved from their motherland with same purpose, to earn money. In early 60's, Korea was very poor country to be considered as underdeveloped country same as current situation of east-southern countries. As Korean workers had no other purpose than to earn money, with the money they earned, they didn't use it for themselves but send most of it back to Korea. They saved as much as they could caring about their left over families. This is the same case with foreign workers in Korea. According to a survey, the main purpose of their residence in Korea was to earn money and the purpose of earning money was to send it to their families in their motherland. People who were a history teacher, an hotel manager and even an university student stop their work and moved to Korea and became physical labors. One of them who were from Myanma said that he could be paid 10 times more here in Korea....

<2차 수정>

...First, Koreans and foreign workers left their motherland with the same

purpose, which is to earn money. In early 60's, Korea was very poor country to be considered as underdeveloped country. Koreans went to foreign countries because they knew they could be paid more. This is the same motivation for foreign workers to come to Korea. Second, their way of spending money they earned is somewhat similar. Rather than spending the money for their own purposes, they send it back to Korea for their left over families. They saved as much as they could. Likewise, foreign workers in Korea do the same. According to a survey, the main purpose of their residence in Korea was to earn money and the purpose of earning money was to send it to their families in their motherland....

(밑줄: 자기 수정/직접 인용)

위에서 예로 인용된 학생의 2차 작문을 살펴보면, 외국의 한국 노동자와 한국에서 일하는 외국인 노동자의 공통점을 첫째, 둘째로 나누어 글의 구성을 보다 짜임새가 있도록 재배치한 것을 알 수 있다. 또한 글의 재구성파, 더불어 개별 문장도 좀 더 매끄럽게 다듬어진 것을 관찰할 수 있다. 이와 같은 자기 수정은 부분적으로는 동료 수정의 연습 효과로 보인다. 많은 학생들이 동료 수정에 관한 의견 조사 설문지에서 자신의 글을 남의 글을 읽듯이 객관적이고도 비판적으로 읽을 수 있는 능력을 길렀다고 응답하였기 때문이다. 학생들의 자기 수정은 글쓰기가 자신의 작문 학습에 자발적으로 참여하고 자신의 학습에 책임을 진다는 면에서 그 의미가 크다.

3. 설문지 분석

설문의 전체 응답자 중 약 91% 이상이 동료 수정에 관해 긍정적인 반응을 나타내었다. 이들은 동료 수정이 자신의 작문을 발전시키는데 도움이 되었다고 생각한다라는란에 표시를 한 학생들이었는데, 구체적으로 어떻게 도움이 되었는가 라는 질문에는 다음 (11)과 같은 의견이 많았다.

- (11) 혼자서는 전혀 생각하지 못했던 내용상의 오류나 모호한 표현들을 찾아서 수정할 수 있었다. 나의 의견과 다른 지적도 많았지만, 내가 쓴 글에 대해 반복적으로 고민하고 개선의 노력을 기울일 수 있다는 점에서 도움이 되었다고 생각한다.

작문할 때 내가 갖고 있는 문장 구조나 표현이 때로 타인에게 이해가 안 되는지, 혹은 맞는 표현을 구사하는 것인지, 혹은 더 좋은 표현이나 생각을 구할

수 있었기 때문에 도움이 되었습니다. (이상 직접 인용)

Kroll과 Vann(1981)은 학생들이 동료 수정 활동을 통하여 개인 중심의 사고(egocentrism)를 깨닫는다고 하고, Mittan(1989)은 동료 수정의 장점을 실제적 독자의 제공, 다른 의견의 수용, 자신의 글을 비판적으로 읽을 수 있는 능력, 작문에 대한 자신감 등으로 요약하였는데, 학생들의 반응은 대체로 이들의 주장을 반영하였다. 다만, Mittan의 마지막 주장인 작문에 대한 자신감의 증가는 학생들 설문지 응답에서는 확인되지 않았다.

이 외에 동료 수정에 대한 소수 부정적인 의견은 다음 (12)와 같다.

(12) 상대방도 나와 같은 수준이어서, 전체적인 구성에 대한 차원보다는 세부적인 spelling이나 띄어쓰기, 이해가 안 되는 부분 지적하기 정도로밖에 수정을 못해주는 것 같다.

상대방이 나보다 영작문 실력이 좋지 않아 별 도움이 되지 않았음.

(이상 직접 인용)

동료 수정에 부정적인 반응을 보인 소수 학생들의 의견은 동료로부터 만족할 만한 피드백을 받지 못했다는 것이었다. 특히 학생들은 상대방의 영어 수준이나 인지적 능력이 자신보다 낮다고 판단한 경우에는 동료의 의견을 불신하는 것으로 보인다. 이는 동료 수정 활동에 대한 부정적인 태도로 이어질 것이다. 따라서 동료 수정은 짝을 고정적으로 정하지 않고 여러 번 바꾸어 주거나, 교사의 피드백을 보충하는 형식으로 보완되는 것이 바람직하다.

IV. 결론

본 연구는 동료 수정 수행 중에 나타나는 피드백의 종류와 양, 그리고 질, 2차 수정에의 반영도 등 동료 수정 성격의 중요한 일부를 밝혔다. 학생들은 형식에 관한 피드백과 의미에 관한 피드백을 어느 한 쪽으로 크게 치우치지 않고 통합적으로 제공할 수 있는 능력을 보여 주었다. 특히, 의미에 관한 피드백은 ‘칭찬,’ ‘제안,’ ‘비평,’ ‘이해 불가능,’ ‘기타’ 등의 내용을 포함하고 있어서 한국 대학생들이 제공하는 피드백의 성격을 이해하는데 도움을 주었다. 동료 피드백의 질은 전반적으로 유용하고 높은 것으로 평가되었으며, 본 연구의 결과는 동료 수정이 우리 나라 작문 교실에서도 효과적으로 활용될 수 있는 지도 방법임을 시사하였다. 특히, 동료 수정의 연습은 학

생들이 다른 사람으로부터의 입력(input) 없이도 자신의 글을 스스로 수정할 수 있는 능력이나 기회를 부여한다는 부분적인 증거가 있었다.

그러나 본 연구는 몇 가지의 제한점을 가지고 있다. 첫째, 한 대학의 작문 과목을 수강하는 학생들을 표본으로 하는 본 연구의 결과가 우리나라의 모든 대학생들에게 일반화될 수 있느냐 하는 점이다. 동료 수정은 학생들의 영어 숙달도, 영어에 대한 흥미 및 이해도, 인지적 혹은 지적 발달도, 동료 수정에 대한 사전 연습 및 태도, 작문의 목적, 교사의 교실 분위기 조성 등에 따라 성공의 정도가 결정될 수 있기 때문이다. 본 연구의 긍정적인 결과가 검증되기 위해서는 다른 여러 학습 환경에 있는 다양한 학습자들을 대상으로 한 연구가 필요할 것이다. 둘째, 본 연구는 동료 수정의 과정에 초점을 맞춘 정성적인 연구였기 때문에, 학생들의 작문 실력 향상에 관한 실증적인 결과는 제시하지 않았다. 동료 수정이 작문 수업에 적극적으로 도입이 되기 위해서는 동료 수정의 직접적 효과를 입증하는 연구가 요구된다.

참 고 문 헌

- Allaei, S., & Connor, U. (1990). Exploring the dynamics of cross-cultural collaboration. *The Writing Instructor*, 10, 19-28.
- Atkinson, D., & Ramanathan, V. (1995). Cultures of writing: An ethnographic comparison of L1 and L2 University writing/language programs. *TESOL Quarterly*, 29(3), 539-568.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. London: Penguin Books.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Brief, K. (1984). Peer tutoring and the "conversation of mankind." *College English*, 4, 635-653.
- Brown, P., & Levinson, S. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. N. Goody (Ed.), *Questions and politeness* (pp. 56-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruffee, K. (1984). Collaborative learning and the "conversation of mankind." *College English*, 46, 635-652.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on student's composition revisions. *RELC Journal*, 15, 1-14.

- Clifford, J. (1981). Composing in stages: The effects of a collaborative pedagogy. *Research in the Teaching of English*, 15, 37-53.
- Flynn, E. (1982). *Effects of peer critiquing and model analysis on the quality of biology student laboratory reports*. Paper presented at the annual meeting of the National Council of Teachers of English, Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 234 403).
- Forman, E. A., & Cazden, C. B. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 332-347). New York: Cambridge University Press.
- Gere, A. (1987). *Writing groups: History, theory and implications*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Gere, A., & Stevens, R. (1985). The language of writing groups: How oral response shapes revision. In S. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 85-105). Norwood, NJ: Ablex.
- Goldstein, L. M., & Conrad, S. M. (1990). Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, 24, 443-460.
- Hinds, J. (1987). Readers vs. writer responsibility: A new typology. In U. Conner & R. B. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 141-152). Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Kastra, J. (1987). Effects of peer evaluation on attitudes toward writing fluency of ninth graders. *Journal of Educational Research*, 80, 168-172.
- Kroll, B., & Vann, R. (1981). *Exploring speaking-writing relationships: Connections and contrasts*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Kroll, B. (1991). Teaching writing in the ESL context. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 245-263). New York: Newbury House.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 57-68). New York: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1990). Potential problems with peer responding in ESL writing classes. *CATESOL Journal*, 3, 5-17.
- Mangelsdorf, K. (1989). Parallels between speaking and writing in second language acquisition. In D. M. Johnson & D. H. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp. 134-145). White Plains, NY: Longman.

- Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think? *ELT Journal*, 46, 274-284.
- Mangelsdorf, K., & Schlumberger, A. (1992). ESL student response stances in a peer-review task. *Journal of Second Language Writing*, 1, 235-254.
- Mendonce, C. O., & Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), 745-769.
- Mittan, R. (1989). The peer review process: Harnessing students' communicative power. In D. M. Johnson & D. H. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp. 207-219). White Plains, NY: Longman.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1984). Social constraints in laboratory and classroom. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 172-193). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Partridge, K. (1981). *A comparison of the effectiveness of peer vs. teacher evaluation for helping students of English as a second language to improve the quality of their written compositions*. Unpublished master's thesis, University of Hawaii, Manoa.
- Pfeiffer, J. (1981). *The effects of peer evaluation and personality on writing anxiety and writing performance in college freshmen*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University, Lubbock.
- Putz, J. (1970). When the teacher stops teaching-An experimnt with freshman Elgish. *College English*, 34, 50-57.
- Stanley, J. (1992). Coaching student writers to be effective peer evaluators. *Journal of Second Language Writing*, 1, 217-233.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zamel, V. (1983) The composing process of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 79-101.

부록

1차 작문에 제시된 동료 피드백 의

Reviewer : 이 명 영 9546041

The similarities and differences between music and paintings...

* 진화적인 표

: 문법과 유사성, 차이에 대한 내용이 풍부하고
 문법도 굉장히 좋아서 대외적으로 잘 쓰여진 것 같습니다.
 내용, 비교-대조하는 방식이 사실적인 일지라도
 전달하려는 내용, 주제가 명확하고 지인사 있어 읽는 사람에게
 흥미를 느낄 수 있습니다.

교육공학과
 9646052 정희원

indent → Music and paintings are the art which we can contact most commonly in usual life. We are listening to many kinds of music and seeing many paintings. These are different from the meaningless sound or scribbling in that they provide us with much pleasure by stimulating our sense. Because these are very familiar with our life like this, we may not have considered about these two kinds of art. However, if we look at these a little more carefully, we can find many interesting facts. They have striking similarities and differences.

→ Above all, they are the same in that both of them are art. Art is one of the methods through which people can express their emotion freely. Therefore through music and paintings, we can express our feeling with freedom and give people many opportunities to share a various range of emotion which one can not feel only by oneself. Moreover, they resembled each other in that they have the similar desire and pursuit. Both of them are produced to acclimatize people's emotion, not to make a money. That is, they are designed by the pure purpose. Therefore we can refresh ourselves and gain more acclimatized feeling by listening to music or appreciating paintings.

→ However, they also have several differences. →

They are different in the style of expression and understanding. Music communicate with people by using various sounds. So people have to use their sense of hearing to understand the artist's emotion and win the sympathy. On the other hand, painting is the art which can be expressed by many visuals. To vary the visual and transmit more delicate message, they generally use many kinds of colors and various painting materials. Therefore, to understand the work's true value we use our sense of sight rather than sense of hearing. In other words, while music is sound-oriented, paintings are visual-oriented.

→ 이 문장은 ~의 본질이
 같은 것이 본질적인 것일뿐
 다른 본질은 본질에 위배되는
 성격에 부합하는 것일뿐.

construction 비격