



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

國語教育研究

第 415 輯

경험적 논거를 활용한  
설득적 글쓰기 교육 내용 연구

2013년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

장 성 민

교육학석사학위논문

경험적 논거를 활용한  
설득적 글쓰기 교육 내용 연구

2013년 2월

서울대학교 대학원  
국어교육과 국어교육전공  
장 성 민

경험적 논거를 활용한  
설득적 글쓰기 교육 내용 연구

지도교수 김 중 철

이 논문을 교육학석사학위 논문으로 제출함.

2012년 10월

서울대학교 대학원  
국어교육과 국어교육전공  
장 성 민

장성민의 교육학석사학위 논문을 인준함.

2012년 12월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)



## 국문 초록

이 연구는 보편 독자를 대상으로 하는 설득적 글쓰기에서 경험적 논거가 어떻게 활용되고 독자의 태도 변용에 관여하는지 살펴보고 그 교육 방안을 모색하는 데 목적이 있다. 이는 일상 생활에서 사람들이 의미있는 자신의 경험으로부터 수신자의 공감을 유도하여 설득력을 획득하고 있음에도 불구하고 정작 교육 현장에서는 형식 논리학과 자연과학의 탈맥락적 접근이 주종을 이루어 온 기존의 설득적 글쓰기 교육에 대한 반성으로부터 출발한 것이다.

이 연구에서 설득적 글쓰기는 ‘보편 독자를 대상으로 하여 독자의 태도를 변용시키기 위한 의도로 성립되는 문자 언어 의사소통 행위’를 가리킨다. 설득적 글쓰기는 문자 문화의 속성상 보편 독자를 대상으로 하며, 독자의 태도 변용이라는 목적을 달성하기 위해 이성적 소구와 감성적 소구를 사용한다. 그리고 문자 언어 의사소통 행위로서 설득적 글쓰기에서는 필자의 현실에 대한 태도가 명제의 형태로, 이를 뒷받침하는 현실 사례와 현실 구조가 경험적 논거의 형태로 제시되어 논리적으로 연결된다. 경험적 논거는 ‘현실 사례나 구조로부터 언어적으로 부호화하여 수신자의 경험과 가치관에 호소함으로써 어떤 수사적 효과를 의도한 설득의 논거’를 가리키며 현실과의 조화를 전제로 성립된다. 이 연구에서는 설득적 글쓰기에서 경험적 논거 활용의 준거를 마련하기 위해 독자의 선결 동의를 중심으로 경험적 논거의 위상과 현실과의 조화를 다룬 서구 신수사학 이론을 검토하였다. 이에 따르면 경험적 논거는 현실에 대한 필자의 태도와 다양한 현실 맥락과의 조화를 바탕으로 정당성이 판단되며, 보편 독자의 선결 동의 여부를 준거로 실현된다.

경험적 논거 활용의 준거를 마련한 다음에는 학습자의 설득적 글쓰기 자료를 수집하여 ‘현실에 대한 태도, 현실 사례의 수용, 현실 구조의 수용’이라는 세 가지 측면에서 경험적 논거 활용 양상을 분석하였다. 현실에 대한 필자의 태도는 논제 현상에 대한 태도와 맥락에 대한 태도로 나눌 수 있다. 논제 현상에 대한 태도는 다시 ‘현상 실행’과 ‘현상 중지’의 태도 선택에 따라 문제 제기를 위한 논거와 대안의 정당화를 위한 논거로 구체화되었다. 맥락에 대한 태도와 관련해서는 언어적 맥락, 상황 맥락, 사회·문화적 맥락이 경험적 논거를 활용하는데 영향을 미치고 있음을 확인하였다.

현실 사례의 수용은 특정 사실이나 사례를 보여줌으로써 보편 독자의 동의를 얻기 위한 것이다. 현실 사례를 수용한 경험적 논거는 구체성에 기반한 경우와 유사성에 기반한 경우로 나누어 볼 수 있다. 구체성에 기반한 현실 사례의 수용으로는 새로운 사실로부터 일반화를 통해 독자의 동의를 얻고자 하는 ‘예시’와 보편 독자의 선결 동의를 전제한 ‘예증’이 발견되었다. 유사성에 기반한 현실 사례의 수용은 보편 독자로부터 이미 동의를 얻은 준거치와 동의를 얻고자 하는 주제의 관계로부터 형성되는 것으로서 ‘유추’와 ‘은유’가 해당한다.

현실 구조의 수용은 둘 이상의 현실 사례 사이에 존재하는 어떤 인지적 관계를 전제한 것으로 경험적 논거를 활용하는 데 보편 독자로부터 선결 동의를 얻은 명제나 원리를 사용하는 것이다. 여기에서는 동일한 층위의 사례를 연결한 연속적 관계와 서로 다른 층위의 사례를 연결한 동시적 관계로 나누어 살펴 보았다. 연속적 관계에 의한 경험적 논거는 다시 원인과 결과의 인과적 관련성에 의한 논거와 수단과 목적의 상황적 관련성에 의한 논거로 구체화되었다. 동시적 관계에 의한 경험적 논거는 권위에 의한 논거와 사고의 분리에 의한 논거로 나뉘었다.

분석한 결과를 바탕으로 설득적 글쓰기의 교수·학습 내용과 방법을 구체화하였다. 설득적 글쓰기의 과정은 현실에 대한 필자의 태도를 결정하고 현실 사례나 구조로부터 이를 뒷받침하기 위한 경험적 논거를 활용하는 과정으로 볼 수 있다. 여기에서는 설득적 글쓰기의 구성 요소를 주장, 근거, 맥락의 세 범주로 나누고 이를 명제적 지식과 방법적 지식의 교육 내용으로 구체화하였다. 설득적 글쓰기의 교수·학습 모형은 교사에 의한 ‘논제 구성 및 제시하기’와 학습자에 의한 ‘논제 과제 표상하기, 논거 내용 계획하기, 논거 내용 표현하기, 논거 내용 평가하기’의 과정으로 구성했다. 설득적 글쓰기의 평가와 검증은 ‘근거의 합리성, 객관성, 구체성, 논리성’을 준거로 이루어졌다.

이 연구는 기존의 사변적인 거대담론과 자연과학적 권위만을 강조하던 이성적 소구 중심의 설득적 관행에서 벗어나 학습자의 삶에서 의미를 구성하고 감성적 소구를 고려하여 균형있는 설득 행위를 의도하였다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

주요어 : 국어 교육, 쓰기 교육, 설득적 글쓰기, 경험적 논거, 보편 독자, 태도 변용, 선결 동의, 현실 사례, 현실 구조, 맥락

학 번 : 2011-21512

# 목 차

I. 서론 .....	1
1. 연구의 목적과 필요성 .....	1
2. 연구사 .....	3
3. 연구의 대상 및 방법 .....	7
II. 설득적 글쓰기에서 경험적 논거 활용의 이론적 전제 .....	10
1. 설득적 글쓰기의 특징 .....	10
1.1. 설득적 글쓰기의 개념과 성격 .....	10
1.2. 설득적 글쓰기의 교육 현황 .....	13
2. 설득적 글쓰기에서 경험적 논거의 활용 .....	16
2.1. 경험적 논거의 개념 .....	16
2.2. 경험적 논거 활용의 준거 .....	21
2.3. 경험적 논거 활용 교육의 의의 .....	26
III. 설득적 글쓰기에서 경험적 논거의 활용 양상 .....	28
1. 현실에 대한 태도에 따른 논거 .....	32
1.1. 논제 현상에 대한 태도 .....	32
1.1.1. 문제 제기를 위한 논거 .....	32
1.1.2. 대안의 정당화를 위한 논거 .....	34
1.2. 맥락에 대한 태도 .....	37
1.2.1. 언어적 맥락과 상황 맥락에 따른 논거 활용 .....	37
1.2.2. 사회·문화적 맥락에 따른 논거 활용 .....	39
2. 현실 사례의 수용에 의한 논거 .....	42
2.1. 구체성에 기반한 현실 사례의 수용 .....	43
2.1.1. 예시에 의한 논거 .....	43
2.1.2. 예증에 의한 논거 .....	47



2.2. 유사성에 기반한 현실 사례의 수용 .....	51
2.2.1. 유추에 의한 논거 .....	51
2.2.2. 은유에 의한 논거 .....	52
3. 현실 구조의 수용에 의한 논거 .....	54
3.1. 연속적 관계에 의한 논거 .....	55
3.1.1. 인과적 관련성에 의한 논거 .....	55
3.1.2. 상황적 관련성에 의한 논거 .....	58
3.2. 동시적 관계에 의한 논거 .....	62
3.2.1. 권위에 의한 논거 .....	62
3.2.2. 사고의 분리에 의한 논거 .....	67
<b>IV. 설득적 글쓰기의 교수·학습 방안 .....</b>	<b>70</b>
1. 설득적 글쓰기의 교수·학습 내용 .....	70
1.1. 설득적 글쓰기 교수·학습 내용 설계의 전제 .....	70
1.2. 설득적 글쓰기 교수·학습 내용 요소 .....	72
1.2.1. 명제적 지식의 내용 요소 .....	72
1.2.2. 방법적 지식의 내용 요소 .....	74
2. 설득적 글쓰기의 교수·학습 방법 .....	83
2.1. 설득적 글쓰기 교수·학습 모형 .....	83
2.2. 설득적 글쓰기 교수·학습의 실제 .....	85
2.2.1. 논제 구성 및 제시 .....	85
2.2.2. 교수·학습 .....	87
2.2.3. 평가 및 검증 .....	91
<b>V. 결 론 .....</b>	<b>96</b>
참고문헌 .....	101
Abstract .....	109

## 표 목차

<표 1> 설득적 글쓰기의 평가 준거에 관한 선행 연구 .....	80
<표 2> 경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기의 평가 준거 .....	83
<표 3> 실험 집단과 통제 집단의 기술통계 결과 .....	94
<표 4> 평균의 동일성에 대한 T-검정 결과 .....	95
<표 5> 평가 항목 간 Pearson 상관계수 .....	95

## 그림 목차

[그림 1] 설득적 글쓰기의 이론적 분석틀 .....	30
[그림 2] 설득적 글쓰기의 교수·학습 모형 .....	85



# I. 서론

## 1. 연구의 목적과 필요성

이 연구는 보편 독자를 대상으로 하는 설득적 글쓰기에서 경험적 논거가 어떻게 활용되고 독자의 태도 변용에 관여하는지 살펴보고 그 교육 방안을 모색하는 데 목적이 있다.

이 연구의 문제 의식은 교육 내용이 학습자의 삶과 밀접하게 관련을 맺으며 구성되어야 한다는 당위성이 제대로 실현되지 못한 기존의 교육 현황에 대한 반성으로부터 출발하였다. 기존의 설득적 글쓰기 교육에서는 철학자나 권위자의 거대담론을 전제로 깔거나 설문조사와 같은 통계 자료를 제시하여 자연과학적 근거를 바탕으로 접근하도록 해 왔다. 하지만 설득적 글쓰기에 대한 그러한 접근은 결국 원론적이고 추상적인 논리 싸움으로 이어지게 되며, 철학적 배경지식과 자료가 풍부한 사람이 절대 우위를 차지할 뿐 실생활에서 얼마나 유용할지는 의문이다. 오히려 이러한 패러다임의 글쓰기는 일상 의사소통에서의 설득과 배치된다. 우리가 일상 생활에서 설득할 때 주로 많이 사용하는 방식은 의미있는 자신의 경험으로부터 수신자의 공감을 유도하여 설득력을 획득하는 것이다. 이를 고려할 때, 국어과 표현 교육에서는 학습자에게 어떤 이론적 지식을 집어넣는 것보다도 이들에게서 그들의 경험을 최대한 끄집어내는 데 방점을 두어야 한다.

한편 문자 문화의 속성상 쓰기는 말하기와 달리 반드시 보편 독자를 고려해야 한다. 독자의 층위는 목표 독자(target reader), 실제 독자(real reader), 보편 독자(universal reader)의 세 가지 층위로 나눌 수 있다(민병곤, 2008: 119~120). 그중 신수사학의 '보편 청중(universal audience)'에 해당하는 보편 독자는 해당 언어 공동체가 공유하고 있는 언어·문화적 관습과 기대를 바탕으로 필자, 목표 독자, 실제 독자에게 표상과 인식의 준거를 제공한다. 설득적 글쓰기에서 보편 독자를 고려하게 되면, 기본적으로 독자가 해당 논제에 대해 필자와 입장을 달리하며 논제에 관한 필자와의 소통 맥락이 전혀 형성되어 있지 않은 것으로 간주하게 된다. 반면 필자가 제시한 이유나 근거, 추론을 이해하는 사람이라면 누구든지 필자가 내린 결론과 주장에 동의할 것이라는 전제를 내포한다.

그런데 미숙한 필자(또는 아동)일수록 잘못된 설득 전략의 사용으로 인해 충분히 설득의 논거로 기능할 수 있는 내용의 경험임에도 불구하고 상대방으로부터

터 공감을 얻지 못해 설득에 실패하곤 한다. 이는 설득적 글쓰기가 갖는 사회적 의사소통 행위로서의 용인성을 간과한 데서 비롯된 것으로 볼 수 있다. 따라서 설득적 텍스트의 논리성과 사회적 의사소통 행위로서 쓰기의 객관성 및 용인성을 유지하면서도 어떻게 필자 자신의 개인적인 경험과 주관적인 감정으로부터 의미를 구성하여 독자로부터 공감을 얻고 설득력을 획득할 수 있을지에 대한 교육이 필요하다. 특히 쓰기는 말하기와 달리 보편 독자를 고려해야 하기 때문에 독자로부터 동의를 얻고 논거의 용인성을 높이기 위한 맥락화 과정이 필수적으로 수반되어야 한다.

수사학에서는 설득의 수단을 화자의 특성(ethos), 화자가 청중으로부터 야기해야 하는 감정(pathos), 그리고 논리적 논증의 형식(logos)으로 나누었으며, 이렇게 나누어진 세 가지 설득 수단은 설득 커뮤니케이션을 구성하고 있는 세 요소, 즉 발신자와 수신자 그리고 메시지에 각각 대응된다. 로고스와 파토스는 설득 행위에서 각각 이성적 소구(rational appeals)와 감성적 소구(emotional appeals)로 사용되며, 특정 상황에서 어떤 소구를 사용하느냐에 따라 설득의 효과는 크게 달라진다. 하지만 기존의 설득 의사소통 교육 및 연구에서는 사변적인 거대담론과 맥락이 거세된 자연과학적 근거를 바탕으로 한 이성적 소구에만 주목하는 경우가 많았다. 로고스에 기반한 이성적 소구는 메시지의 논리와 형식에 대한 수신자의 이해를 높이기 때문에 메시지의 내용이 복잡할 경우 그러한 교육과 연구가 효과적일 수 있다. 하지만 일상에서 이루어지는 설득 상황에서는 파토스에 기반한 감성적 소구가 태도 변용에 보다 효과적인 경우가 많다. 감성적 소구는 수신자의 몰입을 조성하고 긴장과 저항을 감소시켜 주기 때문에 메시지의 주장을 호소하는 데에 매우 용이하다.

이 연구에서 다루는 경험적 논거는 수신자의 정서적 공감을 전제로 한다는 점에서 로고스뿐 아니라 파토스도 함께 고려한 설득 전략으로 볼 수 있다. 이 연구에서는 현실에 기반을 둔 경험적 논거에 주목하여 일상의 설득적 글쓰기 상황에서 독자와의 공감을 기획한 글쓰기 전략을 도출하고 그 교육 방안을 모색하고자 한다. 최근 스토리텔링(story-telling)이나 내러티브(narrative)에 대한 높은 관심과 2011 개정 국어과 교육과정에서 감성적 설득 전략의 등장은 이러한 필요성을 방증하는 것으로 볼 수 있다.<sup>1)</sup>

---

1) 2011 개정 국어과 교육과정(교육과학기술부 고시 제2011-361호)의 고등학교 선택 과목 “화법과 작문”에는 ‘설득을 위한 화법’의 범주에 “(18) 화자의 공신력을 인정하고 이성적·감성적 설득 전략을 사용하여 효과적으로 연설한다.”라는 성취 기준이 설정되어 있다.

## 2. 연구사

이 연구를 위해 검토할 연구사의 영역은 크게 세 가지이다. 첫째는 설득적 글쓰기 교육에 관한 연구사이다. 둘째는 현실과의 조화를 통해 필자의 태도를 뒷받침하는 논거 활용에 관한 연구사이다. 셋째는 설득의 목표로 설득력의 준거가 되는 태도 변용에 관한 연구사이다.

첫째로 살펴볼 영역은 설득적 글쓰기 교육에 관한 연구사이다. 설득적 글쓰기 교육에 대한 연구는 설득적 글쓰기의 구체적인 텍스트 종류인 논설문, 논증문, 논술문 등을 대상으로 그 특징과 원리를 밝히고 이론적 분석틀에 기반하여 교육 방법을 추출하는 형태로 진행되어 왔다. 설득적 글쓰기 교육의 연구 유형으로는 텍스트언어학적 관점에서 설득적 텍스트를 분석하고 교육 내용을 도출한 연구(원진숙, 1995ㄱ; 김혜영, 2008; 이은희, 2011), 논증 구조를 바탕으로 설득적 글쓰기 교육 내용을 도출한 연구(민병곤, 2004; 이영호, 2012; 김정연, 2012), 설득 의사소통 행위의 변인에 관한 분석을 바탕으로 설득적 글쓰기 교육 방안을 설계한 연구(박재현, 2006), 고전표현론의 관점에서 전통적 글쓰기로부터 설득적 글쓰기의 교육 내용을 추출한 연구(염은열, 1996; 최인자, 1996; 조희정, 2002; 배수찬, 2006; 주재우, 2011) 등이 있다.

원진숙(1995ㄱ)과 김혜영(2008), 이은희(2011)는 텍스트언어학적 관점에서 설득적 텍스트를 분석하고 교육 내용을 도출한 연구이다. 텍스트언어학에 바탕을 둔 설득적 글쓰기 연구에서는 일차적으로 설득적 텍스트의 언어·구조적 특성에 주목하고 부차적으로 다른 작문 이론의 도움을 받아 교육 내용을 선정하였다. 이러한 연구의 유형에서는 종종 설득적 글쓰기의 결과물만을 탐색적으로 접근하거나 사회·문화적 맥락에 대한 고려가 미흡한 경우가 발견되지만, 설득적 텍스트의 원형을 밝히는 데 크게 기여하였다는 점에서 의의가 있다. 특히 설득적 글쓰기를 ‘필자가 보이지 않는 독자를 상정하여 자신의 신념이나 의견을 받아들여도록 독자를 설득시키는 글’이라고 정의한 원진숙(1995ㄱ: 225)은 설득적 글쓰기에서 보편 독자와의 상호 작용 및 독자의 태도 변용을 텍스트 구조 분석의 전면에 내세우고 있다는 점에서 높이 평가할 만하다.

민병곤(2004), 이영호(2012), 김정연(2012)은 논증 구조나 논증 도식을 바탕으로 설득적 글쓰기 교육 내용을 도출한 연구이다. 논증 구조는 텍스트의 다양한 언어·구조적 특징 가운데 특히 설득적 텍스트의 유형적 특성이 고유하게 반영된 것이다. 설득의 논거에 대한 접근이 논증 구조와 논증 도식의 인지적 틀

을 통해 판단되고 활성화된다는 점을 고려할 때, 경험적 논거 활용에 영향을 미치는 현실 구조에 대한 이해를 제공한다는 점에서 많은 도움이 되었다.

박재현(2006)은 설득 의사소통 행위의 변인에 관한 분석을 바탕으로 설득적 글쓰기의 교육 방안을 설계한 연구이다. 그는 설득 담화의 구조에 대한 인식을 바탕으로 목적과 대상을 고려하여 효과적으로 담화의 내용을 조직하는 방법을 탐색하였다. 이 연구는 본래 화법 교육 영역에서 이루어진 연구이지만, 설득 담화를 계획하고 수행하는 전체 과정에서 ‘내용 조직’ 부분만을 한정하여 다루고 있기 때문에 설득적 글쓰기에도 적용될 수 있는 여지가 크다. 이 연구는 설득 의사소통 행위의 제반 구성 요소 즉 발신자, 수신자 및 언어 공동체의 문화적 관습에 대한 심도 깊은 고찰을 통해 설득적 글쓰기의 본질과 성격을 이해하는 단초를 제공하였다는 점에서 의의가 있다.

염은열(1996), 최인자(1996), 조희정(2002), 배수찬(2006), 주재우(2011) 등은 고전 표현론의 관점에서 전통적 글쓰기 양식으로부터 설득적 글쓰기의 교육 내용을 추출한 연구이다. 이들 연구의 특징은 고전 자료가 창작되고 향유되던 당대의 사회·문화적 맥락을 충분히 고려하여 그러한 가치가 오늘날에도 유의미한 교육 내용으로 선정될 수 있다는 전제를 바탕으로 두고 있다는 점이다. 또한 고전 자료에 접근하는 준거가 문학적성이 아닌 의사소통의 관점에 바탕을 두고 있다는 점 또한 이들 연구의 공통점이라 할 수 있다. 이들은 설득적 글쓰기의 교육 내용 선정에 있어 사회적 맥락과 감정적 가치의 논리화 방식에 대한 고려가 필요함을 보여준다는 점에서 의의가 있다.

둘째로 살펴볼 영역은 현실에 대한 필자의 태도를 뒷받침하는 논거 활용에 관한 연구사이다. 설득의 논거는 논증 구조나 논증 도식의 인지적 틀을 통해 활성화된다. 논증 구조(argumentative structure)는 설득적 글쓰기에서 일정하게 나타나는 형태와 의미의 조직을 가리키며, 논증 도식(argumentative scheme)은 주장과 논거 사이의 관계를 표상하는 관습적인 방식을 의미한다. 논거 활용에 관한 선행 연구는 설득적 텍스트의 논증 구조 및 논증 도식을 다룬 연구와 논거의 기능에 관한 연구로 나누어 살펴볼 수 있다.

툴민(Toulmin, 1958/2003), 페럴만(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 1977), 키포인트너(Kienpointner, 1992a), 에머렌과 그루텐도르스트(Eemeren & Grootendorst, 1992), 윌리엄스와 콜롬(Williams & Colomb, 2007) 등은 설득적 텍스트의 논증 구조나 논증 도식을 다룬 연구이다. 틴데일(Tindale,

1999)은 논증 연구의 경향을 논리적(logical), 수사적(rhetorical), 대화적(dialectical) 관점으로 나눈 바 있다. 일반적으로 톨민과 페럴만, 윌리엄스와 콜럼은 수사적 관점으로, 키포인트너와 에머렌·그루텐도르스트는 대화적 관점으로 구분되고 있지만 그 기원을 거슬러 올라가면 모두 아리스토텔레스(Aristotle)의 고전 수사학을 계승하는 것으로 볼 수 있다.<sup>2)</sup> 이들이 제안한 전제와 결론을 잇는 관습적인 관계 유형으로서 대부분의 논증 도식은 귀납 논증의 범주에 속한다. 서영진(2011: 491)은 논증 도식에 관한 일련의 논의에서 빠짐없이 공통적으로 등장했던 인과 도식, 권위 도식, 유추 도식, 예시 도식 등은 모두 귀납 논증에 해당하는 것으로 분석하고, 일상 의사소통 상황에서 보편적으로 통용되는 논증 방식은 대부분 귀납적으로 이루어진다는 결론에 도달하였다.

윌슨(Wilson, 1985), 슈프린(Schiffirin, 1990), 캠벨과 헉스만(Campbell & Huxman, 2009) 등은 논거의 기능을 다룬 연구이다. 이들 연구에서는 논제나 의견에 비추어 현실 사례나 이야기가 지닌 수사적 효과를 탐구함으로써 논거의 특성과 활용 방안을 제안하였다. 이러한 논의는 현실 사례와 구조의 관계를 수용하는 문제로부터 현실에 대한 태도를 결정짓는다는 점에서 이 연구와 맥을 같이한다. 그에 따르면 설득적 글쓰기에서 논쟁의 여지가 있는 현실 문제에 대해 참여자 사이에 갈등이 발생하는 것은 현실에 대한 참여자의 태도가 서로 다른 데에서 비롯된 것으로 볼 수 있으며, 경험적 논거의 가치는 현실에 대한 필자의 태도 선택에 종속되어 수사적 효과로서 규정된다. 이들은 사회적 상호 작용을 준거로 설득적 글쓰기의 언어화 방식을 수사적으로 분석했다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 자료원에 따른 근거의 수사적 효과를 구체적으로 제시하여 설득적 글쓰기에서 경험적 논거 활용의 준거를 마련하는 데 기여하였다.

논거 활용과 관련된 국내 연구로는 교육과정 및 교과서에서 사용되는 주장과 근거 관련 용어의 문제를 살펴본 이삼형·이선숙(2011)이 있다. 이 연구에서는 교육과정에서 교육적 혼란을 피하기 위해 명확한 교육 용어에 대한 합의가 필요하다는 판단 아래 관련 용어를 ‘객관’과 ‘주관’이라는 특징에 따라 세 가지 유형으로 분류하였다. 이 연구는 설득적 글쓰기 교육에서 교육용 어휘의 개념을 비판적으로 검토하여 필자의 태도와 근거를 범주화하였다는 점에서 의의가 있다.

2) 민병곤(2004: 64)에서는 수사적 관점과 대화적 관점의 차이점을 다음과 같이 설명하고 있다. 논증을 평가하는 최종적 준거를 수사적 관점에서는 ‘청중’에게 두는 데 비해 대화적 관점에서는 ‘규칙의 준수 여부’나 ‘절차의 합리성’에 둔다는 점에서 차이가 있다. 에머렌과 그루텐도르스트(Eemeren & Grootendorst, 1995: 128)는 수사적 관점의 상대주의가 갖는 약점을 대화적 관점으로써 보완할 수 있다고 전망하였다.



마지막으로 살펴볼 영역은 설득의 목표로 설득력의 준거가 되는 태도 변용에 관한 연구사이다. 설득 행위가 다른 커뮤니케이션 행위와 구별되는 지점은 ‘상대방의 태도 변용’에 있다. 태도에 관한 연구는 주로 사회심리학과 커뮤니케이션 이론에서 다루어졌다. 사회심리학에서는 개인의 사회적 행동을 설명하기 위해 태도의 개념을 사용하였다. 태도와 관한 초기 연구를 이끌었던 알포트(Allport, 1935)는 태도를 미국의 현대 사회심리학에서 가장 중요한 개념이라고 밝힌 바 있다. 김영석(2005: 49~50)에 따르면 사회심리학 및 커뮤니케이션 이론에서 발견되는 ‘태도’에 관한 일련의 정의에는 다음과 같은 가정이 함축되어 있다. 첫째, 태도는 타인과의 상호 작용 또는 메시지의 자극으로부터 후천적으로 습득된 학습의 산물이다. 둘째, 태도는 무엇인가에 반응하려는 행동의 선유 경향이다. 셋째, 태도는 평가적 차원의 속성을 갖는다. 넷째, 태도는 항상 어떤 대상물을 지향한다.

호블랜드(Hovland et al., 1953; Hovland & Janis ed., 1959; Rosenberg & Hovland, 1960; Sherif & Hovland, 1961)로 대표되는 예일 학파의 커뮤니케이션 이론에서는 설득 의사소통 행위의 결과로서 ‘태도 변용(attitude change)’ 개념에 주목하였다. 이들에게 있어 의사소통은 인간이 상호 작용을 통해 기존의 태도를 강화 또는 변화하거나 새로운 태도를 형성하는 행위로 볼 수 있다. 수신자의 태도 변용은 태도의 구성 요소 사이에 균형을 이루려는 경향 때문에 나타난다. 즉 의사소통 행위를 통해 어떤 메시지 자극이 수신자에게 영향을 미쳐 이들 사이의 균형이 깨지게 되면 다시 균형을 되찾으려는 성향으로 인해 태도 변용이 일어나는 것이다(차배근, 1989: 54). 커뮤니케이션 이론에서는 수신자의 인지적, 정서적, 행동적 태도 변용을 중심으로 발신자의 메시지가 수신자의 태도에 미치는 효과를 조명하였다.

국어교육에서는 표현 태도와 관련된 연구를 발견할 수 있다. 설득적 글쓰기가 현실에 대한 필자의 태도를 바탕으로 경험적 논거를 사용하여 독자의 태도 변용을 기획한다는 점에서 텍스트를 둘러싼 필자와 독자, 메시지의 연결고리로 태도에 관한 선행 연구에 주목할 필요가 있다. 글쓰기 수행에서 태도에 관한 연구로는 김정자(2001)가 대표적이다. 김정자는 텍스트 구성과 표현에 영향을 미치는 필자의 관점을 ‘표현 태도’로 정의하였다. 이 연구는 태도를 중심으로 텍스트를 둘러싼 필자와 독자, 메시지의 연결고리를 조명하고 있어 사회적 의사소통 행위로서 설득적 글쓰기의 성격을 설명하고 있다는 점에서 의의가 있다.

### 3. 연구의 대상 및 방법

이 연구에서는 설득적 글쓰기에서 필자의 경험적 논거 활용 과정을 분석하기 위해 고등학교 2학년과 대학교 1학년 학습자의 설득적 글쓰기 자료 198편을 수집하였다. 이 연구에서 질적 우수성이 객관적으로 담보되지 않은 학습자의 글쓰기 자료를 연구의 주된 대상으로 삼는 이유는, 설득에 있어 일반적으로 논리적, 과학적 권위로부터 객관성을 유지하고 자신의 주관적 느낌을 배제하려는 전문필자(칼럼니스트)의 글쓰기 패러다임에서는 보편 독자와의 구체적인 공감을 통해 태도 변용을 의도하는 양상을 찾아보기 어려웠기 때문이다. 이 연구는 미숙한 필자를 대상으로 일상 의사소통에서의 설득력을 신장하는 데 목적이 있다.<sup>3)</sup>

고등학교 2학년과 대학교 1학년은 쓰기 발달의 전환점인 10학년을 지난 상태로 더 이상 뚜렷한 쓰기 발달 양상을 보이지 않는 안정된 단계에 해당하며(가오아, 2011:93), 국민공통기본교육과정에서 기본적인 쓰기 교육을 모두 이수한 상태이기 때문에 일반적인 쓰기 부진으로 인한 문제점을 최소화할 수 있다. 또 이들은 대학입시를 위한 논술 쓰기 및 구술 면접에 참여도가 높아 설득 의사소통 행위에 대한 관심과 동기도 비교적 높을 것으로 기대된다. 다만 고등학교 3학년의 경우 대학입시로 인한 교실 수업의 현실적 제약이 불가피하여 연구 대상에서 제외하였다.

이 연구에서 학습자 자료 수집을 위한 실험의 전제는 다음과 같다. 첫째, 능숙한 필자는 내용 생성이나 조직과 같은 계획하기(planning) 단계에 많은 시간과 노력을 할애한다. 따라서 학습자가 주어진 논제에 대해 개인적으로 충분히 글쓰기 계획을 고민할 수 있도록 교사의 논제 제시와 글쓰기 수업은 차이를 별도로 분리하였다. 둘째, 이 연구에서는 형식주의 작문 이론에 따른 결과 중심 작문 지도를 지양한다. 전범 제시는 자칫 학습자의 내용 생성의 창의력을 제한할 우려가 있다. 따라서 논제 제시 단계에서 주장과 이유, 근거 등과 같은 논증 구조에 대해 간략한 이론적 교수만을 수행하였다. 마지막으로 실험의 기여도를

---

3) 일상 의사소통에서의 설득력 신장을 지향한다는 이 연구 주제는 쓰기보다 말하기 영역에 보다 적합하다고 볼 수도 있다. 하지만 말하기는 쓰기와 달리 특정한 수신자(청자)를 대상으로 설정하기 때문에 독자 변인에 대한 통제가 어려울뿐더러 전달 과정에서 인상적, 총체적 평가가 미치는 영향이 압도적으로 나타나 어떤 현상이 나타나게 된 요인을 분석하기가 쉽지 않다. 더욱이 일상 생활에서 말하기 상황을 가정한다면 설득과 더불어 사회적 상호 작용(대화)의 요소가 두드러지게 나타난다. 따라서 이 연구에서는 부차적 정보나 메타 커뮤니케이션 발화를 직접적인 분석 대상에서 배제하고 변인을 최대한 통제하여 언어적 요인에만 주목하기 위해 보편 독자를 상정한 쓰기 영역을 선택하였다.

제고하기 위해 논거 제시 단계에서 설득의 논거로 필자의 경험이 최대한 활용될 수 있을 만한 논제를 구성하였다. 이 연구에서 제안하는 경험적 논거가 글의 소재나 제재에 국한된 개념은 아니지만, 텍스트 제재가 필자의 경험과 맞닿아 제시된다면 설득의 논거 또한 필자의 경험을 활용할 가능성이 높아질 것으로 예상된다.<sup>4)</sup> 이는 형식 논리학이나 자연과학적 근거에 치우치지 않도록 하기 위함이다. 다음은 학습자 자료 수집을 위해 구성한 논제의 목록이다.

- 고등학교에서의 휴대전화 사용을 금지해야 한다.
- 교실에 CCTV를 설치해야 한다.
- 모든 고등학교를 남녀공학으로 바꾸어야 한다.
- 학교에서의 체벌을 허용해야 한다.
- 야외에서 보행 중에 담배 피우는 행위를 금지해야 한다.

이 연구에서는 수집된 학습자의 설득적 글쓰기 자료를 분석하기 위해 서구 신수사학 이론을 준거원으로 삼았다.<sup>5)</sup> 페럴만(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 1977)과 툴민(Toulmin, 1958/2003)으로 대표되는 서구 신수사학 이론에서는 일상에서 이루어지는 논증의 구조와 도식에 주목하고 현실과의 상호 작용을 바탕으로 하는 설득 기술을 설명함으로써 설득 원리와 전략을 모색하였다. 다만 신수사학 이론은 서구 이론으로서 우리와 설득 행위를 바라보는 시각과 문화적 관습에 차이가 있을 수 있다는 판단 아래 본격적인 학습자 자료 분석에 적용하는 데 앞서 문학사적 자료를 통해 그 통용 가능성을 검토하였다.

4) 논제의 이론적 수준이 높아지면 경험적 논거보다 형식 논리학이나 자연과학에 기대어 논지를 전개하는 경향을 발견할 수 있었다. 일례로 연구자는 2011년 8월 부산광역시 소재 N고등학교에서 마이클 샌델의 “정의란 무엇인가”를 읽고 사변적인 논제에 대한 설득적 글쓰기를 수행하는 디베이트 캠프를 관찰한 바 있는데, 대부분 정의와 관련된 거대담론을 대전제로 삼아 현실과는 동떨어진 추상적인 논의로 흘러가게 됨을 확인하였다.

5) 수집된 예문은 [A-B-C-D]의 형태로 데이터화하였다. A는 논제에 대한 정보로서 ‘휴’(고등학교에서의 휴대전화 사용을 금지해야 한다.), ‘폐’(교실에 CCTV를 설치해야 한다.), ‘공’(모든 고등학교를 남녀공학으로 바꾸어야 한다.), ‘체’(학교에서의 체벌을 허용해야 한다.), ‘연’(야외에서 보행 중에 담배 피우는 행위를 금지해야 한다.)의 다섯 가지로 설정하였다. B는 논제 현상에 대한 필자의 태도를 가리키는 정보로서 ‘행’(현상 실행)과 ‘지’(현상 중지)의 두 가지로 설정하였다. C는 자료원에 대한 정보로 고등학교 2학년 학습자를 대상으로 수집한 ‘1’, ‘2’와 대학교 1학년 학습자를 대상으로 수집한 ‘3’, ‘4’로 나뉜다. 마지막으로 D는 자료 번호를 가리킨다.

전통적인 글쓰기 양식인 “전(傳)”은 인물의 생애를 통해 공동체의 이념과 가치를 전달하기 위한 동아시아의 설득적 전통을 보여주는 글쓰기 장르이다. 덕을 추구하는 전통적 가치관에 기반하여 주체와 객체의 구분과 대결보다는 조화와 협력을 강조하는 동아시아의 설득 문화를 고려할 때(주재우, 2011:32), 어떤 현상에 대하여 옳고 그름을 분명히 따지기보다 ‘보여주기’를 통해 간접적으로 설득 효과를 지향하였던 전 양식의 글쓰기 방식은 우리의 일상 의사소통에 부합한다. 서구 이론이 주종을 이루는 오늘날의 설득 문화에서 이러한 양상은 지나치게 소극적, 방어적인 행위로 낮설게 인식될 여지도 있지만, 인물의 정당성 문제에 대한 대중의 시비를 차단하고 동의를 지향하였다는 점은 어떤 논쟁에서 자신과 태도를 달리하는 상대방을 염두에 둔 사회적 행위로서 그 가치가 유효하다. 여기에서는 톨민의 논증 구조 모형을 일상 현실에 부합하도록 수정한 윌리엄스와 콜롬(Williams & Colomb, 2007)의 수정된 톨민 논증 구조 모형과 보편 독자의 선결 동의(pre-established agreement)를 준거로 설득의 기술을 정립한 페럴만(Perelman, 1977)이 전 양식에도 적용될 수 있음을 확인하였다.

마지막으로 경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기 교수·학습 방안을 제시하고 그 효과를 검증하기 위해 고등학교 2학년 학습자를 대상으로 실험 연구를 실시하였다. 객관적인 검증을 위해 일반적인 설득적 글쓰기 평가 준거에 비추어 기준에 교과서로 제시된 설득적 글쓰기 방법을 학습하여 글쓰기를 수행한 통제 집단과 경험적 논거 활용 방법을 학습하여 글쓰기를 수행한 실험 집단의 쓰기 결과물을 계량적으로 평가하였다. 검증을 위한 실험은 2012년 10월 고등학교 2학년 4개 학급(135명)을 대상으로 실시하였으며, 수업 설계 및 수업 내용은 연구자가 준비하고 수업의 진행은 석사학위를 소지한 22년 경력의 국어과 교사가 맡았다. 연구자는 관찰자의 자격으로 학습자의 글쓰기 수행을 관찰하되, 필요할 때에는 수업의 진행에 자연스럽게 도움을 주었다. 교수·학습 방법을 달리 하였을 때 산출되는 실험 집단과 통제 집단의 설득적 텍스트에 대해 전문가 3인으로부터 분석적 기준에 따른 공동 평가를 실시한 뒤, 그 결과에 대해 SPSS 프로그램을 사용하여 기술통계와 T-검정, 상관 분석을 실행함으로써 학습자의 글쓰기 향상을 확인하였다.

## Ⅱ. 설득적 글쓰기에서 경험적 논거 활용의 이론적 전제

### 1. 설득적 글쓰기의 특징

#### 1.1. 설득적 글쓰기의 개념과 성격

이 연구에서 설득적 글쓰기는 ‘보편 독자를 대상으로 하여 독자의 태도를 변용시키기 위한 의도로 성립되는 문자 언어 의사소통 행위’를 가리킨다. 이는 ‘보편 독자를 대상으로 한다.’라는 설득적 글쓰기의 대상과 ‘독자의 태도를 변용시키기 위한’ 설득적 글쓰기의 목적, ‘문자 언어 의사소통 행위’라는 설득적 글쓰기의 매체로 나누어 살펴볼 수 있다. 이러한 정의는 설득적 글쓰기에 관한 기존의 정의와 비교하여 ‘보편 독자를 대상으로 한다.’라는 설득적 글쓰기의 대상이 명시적으로 드러나 있다는 점에서 변별을 이루며, 이를 통해 설득적 글쓰기의 방향이 수신자에게 있음을 보다 분명히 나타낸다. 이 연구에서는 설득적 글쓰기의 성격을 구체화하기 위해 고전 수사학의 아리스토텔레스와 신수사학의 페럴만(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 1977)을 참고하였다.

아리스토텔레스는 설득의 기제로 화자의 특성(ethos), 화자가 청중으로부터 야기해야 하는 감정(pathos), 논리적 증명의 형식(logos)이 중요함을 강조하고, 기존의 수사학이 로고스의 기술적 습득에만 치중하였음을 지적하였다. 설득의 기제로서 에토스, 파토스, 로고스는 각각 발신자와 수신자, 메시지에 대응된다. 아리스토텔레스에게 있어 설득은 청중이 기대하는 바를 충족시키기 위해 이성적, 감성적으로 표현하는 행위로 볼 수 있다.

페럴만(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 1977)은 형식 논리학의 한계를 지적하고 청중이 화자의 주장을 어떻게 받아들이는가를 중심으로 일상의 설득 논리를 설명하였다. 그는 설득에서 중요한 것이 화자가 옳다고 믿는 것을 아는 데에 있는 것이 아니라 그것을 받아들이는 청중의 관점을 아는 데에 있다고 할 정도로 설득 의사소통 행위에서 청중의 중요성을 피력하였다.<sup>6)</sup> 특히 그는 특정 청중만을 대상으로 하는 설득의 문제점을 지적하고 필자가 제시한 이 유나 추론을 이해한 사람이라면 누구든지 결론을 수용할 것이라는 전제에 기초하여 설득의 최고봉으로서 ‘보편 청중(universal audience)’의 동의를 상징하였다.

6) “In argumentation, the important thing is not knowing what the speaker regards as true or important, but knowing the views of those he is addressing.” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Wilkinson & Weaver trans., 1971 : 23~24)

페럴만은 청중에게 수용된 전제로부터 설득이 출발한다고 보았으며, 현실의 본질에 관한 가정의 용인성이 논증의 합리성에 미치는 영향에 따라 다양한 논증 도식의 유형을 ‘준논리적 논증, 현실 구조에 기반한 논증, 새로운 현실 구조를 만드는 관계, 개념의 분리’로 분류하였다.<sup>7)</sup> 설득적 글쓰기에서 필자의 주장은 독자에게 합리적인 것처럼 보이도록 만들어지고 판단되는 것이지 사실로서 증명된 것이 아니다. 설득 의사소통 행위는 문제를 수용하는 청중의 태도 정도를 분명히 하는 데에 목적이 있으며, 청중의 선택과 판단은 현실 구조에 대한 인식을 포함해 다양한 맥락으로부터 영향을 받는다. 필자의 주장과 현실 맥락 사이에 개재되는 연결고리는 설득의 수사적 본질을 잘 보여준다. 필자와 독자가 알거나 믿는 것은 단지 그럴 가능성이 있는 것일 뿐이다.

수사학의 논의를 정리하면 수신자(청중)를 고려하지 않은 설득은 현실과 분리되어 추상적인 논의에 그칠 뿐 실제 의사소통에 아무런 지침도 제공하지 못한다. 아리스토텔레스 역시 이 점을 간파하여 일찍부터 설득의 기제로서 청중의 감정(pathos)을 중요한 요소로 지목하였다. 하지만 수신자를 설득의 중요한 요소로 인식했던 고전 수사학은 중세 이후 급격히 쇠퇴하였다. 이는 수사학이 문학적 표현의 수사학으로 축소되거나 삼단논법과 같은 논리적 증명을 다루는 형식 논리학으로 발전된 데서 그 원인을 찾을 수 있다.

수사학의 어두운 역사는 설득 의사소통 행위에 대한 재개념화를 요구한다. 현실 맥락으로부터 독립된 설득 의사소통 행위는 합리적이지도, 실용적이지도 않다. 오히려 필자와 수신자를 둘러싼 현실 맥락으로부터 경험적 논거를 구성할 때라야 비로소 설득은 보편적으로 통용될 수 있다. 이러한 관점을 바탕으로 이하에서는 설득적 글쓰기의 정의에 포함된 ‘대상, 목적, 매체’의 세 가지 요소로부터 그 성격을 구체화하였다.

---

7) 준논리적 논증(quasi-logical argumentations)은 비형식적 명제에 대한 청중의 입장을 가정한 논증 도식이다. 현실 구조에 기반한 논증(arguments based on the structure of reality)은 선결 동의의 존재를 인정함으로써 화자가 자신의 논증을 이끌어 청중의 태도 변용을 유도하는 논증 도식이다. 새로운 현실 구조를 만드는 관계(the relations establishing the structure of reality)는 특정 사례로부터 출발하여 선례나 규범, 보편 규칙을 형성하는 논증 도식이다. 현실 구조에 기반한 논증이 툴민(Toulmin, 2003 : 97)의 논증 구조 모형 가운데 ‘전제(warrant)’로부터 출발하는 논증 도식이라면 새로운 현실 구조를 만드는 관계는 ‘자료(data)’로부터 출발하는 논증 도식으로 볼 수 있다. 개념의 분리(the dissociation of concepts)는 기존에 형성된 언어적, 인지적 전통으로부터 요소를 분리하여 재구조화하는 논증 도식이다.

첫째, 설득적 글쓰기는 문자 문화의 속성상 보편 독자(universal reader)를 대상으로 한다. 보편 독자는 신수사학의 ‘보편 청중’에 기원한 용어로 어떤 텍스트에서 전제와 추론을 이해한 경우 반드시 그 결론에 동의할 것이라는 보편성과 만장일치성을 전제한 개념이다(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Wilkinson & Weaver trans., 1971: 31). 이는 문자 문화가 다수의 불특정 독자와 상호 작용하기 때문에 상황 맥락에 대한 공유 의식이 낮은 데서 기인한다. 특정 인물을 대상으로 하는 대화와 달리 설득적 글쓰기는 대부분 불특정 독자와 소통하기 위한 사회적 행위로서의 성격이 강하다. 따라서 이때의 ‘독자’ 개념은 대부분 실재하는 대상의 구체적 속성과 관계없이 필자의 내면으로부터 인지적 산물로 구축되는 ‘상상 속 허구’로 볼 수 있다(정희모, 2012: 173).<sup>8)</sup>

커뮤니케이션 이론에서는 측정 가능한 의사소통 효과를 ‘태도 변용(attitude change)’으로 개념화하고 ‘기존 태도의 변화, 기존 태도의 강화, 새로운 태도의 형성’으로 세분하였다. 대부분의 설득 의사소통 행위에서는 자신과 동일한 태도를 견지하는 ‘기존 태도의 강화’보다도 태도를 달리하는 상대측에 대한 ‘기존 태도의 변화’나 ‘새로운 태도의 형성’에 초점이 맞추어진다. 이에 따라 설득적 글쓰기에서 필자는 보편 독자의 상(想)을 구체화하기 위해 자신과 태도를 달리하는 상대측을 목표 독자로 상정하게 되며, 그러한 독자의 태도 변용을 기획하기 위해 논거의 보편성을 지향한다. 즉 사회적 의사소통 행위로서 설득적 글쓰기에서는 필자가 제시하는 경험적 논거를 이해한 독자라면 누구든지 필자의 주장이나 의견에 동의할 것이라는 전제를 필요로 한다. 보편 독자를 강조함으로써 설득적 글쓰기에서는 논거를 어떻게 활용할 것인가의 문제가 더욱 중요해진다.

둘째, 설득적 글쓰기의 궁극적인 목적은 독자의 인지적, 정서적, 행동적 태도를 강화, 변화, 형성시키는 데에 있다. 태도는 어떤 대상이나 현상에 대해 평가하고 반응하려는 선유경향으로서 타인과의 상호 작용이나 개인의 경험, 미디어의 여러 경로를 통해 후천적으로 습득되는 학습의 산물이다(김영석, 2005: 49~50). 포더링햄(Fotheringham, 1966: 7)은 설득을 “설득자의 의도적 메시지에서부터

---

8) 정희모(2012: 172~174)에서는 ‘보편 청중’의 개념을 인식과 의식의 기본 속성으로 볼 수 있다고 지적하였다. 그는 철학적 인식론에 바탕한 페럴만의 신수사학 이론과 인지심리학에 기반을 둔 파크(Park, 1982)의 독자 이론을 대비하여 설득적 글쓰기에서의 독자를 ‘전달받는 존재(audience as addressed)’가 아닌 ‘호출하는 존재(audience as invoked)’로 보는 것이 적절하다고 강조하였다.

발생한 수신자의 효과”<sup>9)</sup>라고 정의함으로써 설득 의사소통 행위의 방점이 수신자의 태도 변용에 있음을 분명히 하였다. 필자의 메시지 자극이 독자에게 전달되면 ‘주목, 이해, 수용’의 내적 중개과정을 거쳐 독자는 기존의 태도를 강화 또는 변화시키거나 새로운 태도를 형성하게 된다.

셋째, 설득적 글쓰기에서 필자와 독자를 이어주는 매체는 ‘문자 언어 텍스트’이다. 텍스트는 그것이 수행되는 언어 활동의 목적에 따라 일정한 텍스트성(textuality)을 지니며, 설득적 텍스트의 경우에는 명제(claim)와 근거(ground)로 구성된다는 점이 주목된다. 명제는 현실에 대한 필자의 태도나 가치관이 독자를 향해 표출된 것으로서 ‘독자에게 수용되기를 원하는 것’으로 볼 수 있다. 명제는 현실 사례나 현실 구조를 바탕으로 구성되는 경험적 논거(근거)를 통해 논리적으로 뒷받침된다. 많은 경우에 있어서 근거는 독자에게 이미 수용된 것으로서 설득적 텍스트는 궁극적으로 ‘이미 수용된 것’으로부터 ‘수용하기 원하는 것’으로의 확장을 지향한다고 볼 수 있다. 언어 이외의 맥락의 공유도가 낮은 문자 언어 텍스트에서는 근거의 비중이 더욱 강조된다. 근거의 타당성은 현실과의 조화를 통해 판단된다.

## 1.2. 설득적 글쓰기의 교육 현황

오늘날과 같이 국어교육에서 텍스트 유형을 언어 활동의 목적에 따라 분류한 것은 6차 교육과정부터이다. 이전의 교육과정에서는 특별한 텍스트 유형 분류 기준 없이 개별 텍스트 종류를 제시하는 것에 그친 데 비해 6차 교육과정에서는 ‘정보 전달, 설득, 친교 및 정서 표현’ 등과 같이 텍스트 유형에 대한 인식이 분명히 드러나 있다.<sup>10)</sup> 교육과정 수준에서는 주로 설득적 텍스트의 구성 요소에 대한 언급을 통해 설득적 글쓰기 교육 내용을 제시하였다.

---

9) “that body of effects in receivers, relevant and instrumental to source-desired goals, brought about by a process in which messages have been a major determinant of those effects.” (Fotheringham, 1966 : 7)

10) 역대 국어과 교육과정에서 언어 교육의 자료로서 텍스트가 어떻게 선정되고 분류되었는지 비판적으로 살펴본 연구로 이도영(2007)을 참고할 수 있다. 이하에서 ‘텍스트 종류’는 하나 또는 그 이상의 공통 자질을 가진 구체적인 실제 텍스트 집단을 가리키며 ‘텍스트 유형’은 이보다 상위 층위에 해당하는 추상적인 텍스트 집단을 지칭한다. 이와 관련된 논의로 이 연구에서는 조국현(2001 : 403)을 수용하였다.



6차 교육과정의 국민공통기본교육과정 “국어”에서는 설득적 텍스트의 구성 요소를 ‘전제(이유, 근거)’와 ‘결론(주장, 의견)’으로 파악하였다. 논거 활용과 관련해서는 조사·관찰(초등학교 6학년)과 토론(중학교 1학년), 자료 수집(중학교 2학년) 등이 제시되어 있다. 하지만 전제와 결론을 대신하여 사용되는 몇몇 개념 간의 관계가 명확치 않을뿐더러 ‘조사·관찰’과 ‘자료 수집’, ‘토론’과 ‘찬성과 반대의 의견을 듣는’ 초등학교 5학년의 교육 내용 사이에 사전적으로 거의 차이가 없어 실제 교수·학습 상황에서 어떻게 변별이 이루어질지 의문이다. 다만 중학교 2학년에 ‘구체적인 예를 찾아 주장하는 글을 쓴다.’라는 교육 내용이 마련되어 있어 설득적 글쓰기에서 경험적 논거의 역할에 대한 단초를 제공하고 있다.

고등학교 선택과목 “작문”에서는 텍스트 종류(설득을 위주로 하는 글, 논증을 위주로 하는 글)를 일차적 조직자로 설정한 다음 이를 중심으로 국민공통기본교육과정에서 학습한 지식과 기능을 통합하여 가르치도록 구성되어 있다. 여기에서는 다른 영역의 선택과목에서와 달리 ‘논증과 설득을 위한 글’로 텍스트 유형을 명명하고 있는데, 언어 활동의 목적을 염두에 둘 때 설득과 논증을 교육적 관점에서 별개로 나누어 텍스트 종류로 구체화할 수 있을지에 대해서는 다소 의문이 든다.<sup>11)</sup>

7차 교육과정의 국민공통기본교육과정 “국어”에서는 ‘문제와 해결의 짜임으로 내용을 전개하며 글을 쓴다.’(6학년)라는 교육 내용이 마련되어 기존의 ‘전제(근거)’와 ‘결론(주장)’의 문제를 넘어서 현실 구조나 논증 도식의 수용이 경험적 논거를 생산하는 데 중요한 역할을 할 수 있음을 시사하였다.<sup>12)</sup> 반면 고등학교 선택과목 “작문”에서는 글쓰기의 실제에서 설득적 글쓰기의 세부 양식(논설문, 연설문,

11) 논증과 설득의 구분은 4차 교육과정으로 거슬러 올라간다. 4차 교육과정의 “고등학교 국어 1”에서는 논설문의 경향을 ‘논증적인 경향의 논설문’과 ‘설득적인 경향의 설득문’으로 나누고 있다. 교과서 서술(230쪽)에 따르면 논증적인 경향의 논설문은 ‘독자의 지적인 면(논리)에 호소함으로써 목적을 달성하려는’ 것이며, 설득적인 경향의 논설문은 ‘독자의 지적인 면만이 아니라 감정도 호소하려’ 한다는 점에서 차이가 있다. 이는 보편 청중예의 ‘납득(conviction)’과 특정 청중을 대상으로 한 ‘설득(persuasion)’을 구분짓는 페럴만(Perelman, 1977; Kluback trans., 1982: 15)의 진술과도 대응된다. 7차 교육과정의 고등학교 선택과목 작문 교과서에도 이와 동일한 서술이 등장하는 경우가 발견된다.

12) 설득적 텍스트 장르는 논제의 성격에 따라 문제 해결(problem solution), 평가(evaluation), 증명(demonstration)과 같이 하위 범주를 구분할 수 있으며, 문제 해결의 텍스트는 정책 명제와, 평가 텍스트는 가치 명제와, 증명 텍스트는 사실 명제와 각각 밀접하게 연관된다. 민병곤(2004: 230)에서는 적어도 초등학교 6학년 수준에서 문제 해결의 텍스트를 쓸 수 있도록 교육 내용을 조직한 것은 바람직하다고 평가하였다.

건의문, 광고문)을 가르치도록 교육 내용이 구성되어 있다. 특히 텍스트 종류만을 제시하는 데 머물렀던 6차 교육과정과 달리 7차 교육과정의 고등학교 선택과목 “작문”에서는 작문의 원리와 전략에 관한 지식을 가르칠 것을 간략하게나마 명시하고 있다. 하지만 교육과정상의 진술이 너무나 추상적인 수준으로 제시되어 있어 교과서로 구현되고 실제 교수·학습이 이루어지기까지는 교과서 집필자나 교사가 교육과정을 어떻게 해석하여 재구성할 것인지에 관한 문제가 큰 과제로 남는다.

7차 교육과정이 구체화된 13종의 “작문” 교과서에서는 설득적 텍스트의 구성 요소를 대체로 ‘주장(명제)’과 ‘근거(논거)’, 그리고 ‘추론(논증 방식)’으로 상정하였다. 많은 교과서에서 주장을 ‘명제’와 동일한 개념으로 인식하여 주장을 다시 ‘사실 명제, 가치 명제, 정책 명제’로 나누고 있었으며, 가치 명제와 정책 명제의 성격에 따라 설득적 텍스트의 구성 요소가 달라짐을 큰 비중으로 다루는 경우도 발견되었다. 근거는 ‘사실 논거와 소견 논거’, ‘실제적 논거와 논리적 논거’ 등으로 구분되는 것이 일반적이었으며, ‘논리적 증명’과 ‘인용’을 구분하는 경우도 발견되었다. 경험적 논거는 사실 논거, 실제적 논거이면서 인용과 가까운 거리에 있는 것으로 볼 수 있다. 추론과 관련해서는 ‘연역, 귀납, 유추’ 등의 논리적 증명 방법에 관한 내용이 절반 정도의 교과서에 제시되어 있었다. 이외에 인간 생활의 상위 가치, 보편적 가치로서 현실을 둘러싼 맥락이 설득적 텍스트를 평가하는 준거로 작용할 수 있음을 언급하는 경우도 발견할 수 있었다.

‘논증하는 글’을 다루는 2007 개정 교육과정의 국민공통기본교육과정 9학년 “국어”에서는 설득적 텍스트의 구성 요소로 ‘주장(의견)’과 ‘근거(논거)’, 그리고 ‘추론(논증 방식)’, ‘맥락(문화적 관습)’의 네 가지를 제시하였다. 이를 구체화한 12종의 교과서는 7차 교육과정에서와 큰 차이를 보이지 않는다. 일부 교과서에서 경험적 논거의 활용에 관한 내용이 단편적으로 제시되어 있을 따름이다. 가령 ‘객관적으로 믿을 만한 근거’로부터 설득이 출발한다는 점을 기술하여 설득적 글쓰기에서 보편 독자의 선결 동의가 중요함을 강조하거나, 필자의 직·간접 경험이 설득의 논거로 사용된다는 언급이 발견되었다. 일부 교과서에는 ‘예상 반론에 대한 반박’과 같이 쟁점에 대한 독자의 태도에 주목함으로써 논거를 생성하는 방식도 눈에 띈다.

2009 개정 교육과정과 2011 개정 교육과정에서는 고등학교 선택과목 “화법과 작문”에 설득적 텍스트의 구성 요소를 교육과정 수준에서 보다 구체적으로 제시하였다.<sup>13)</sup> 특히 2011 개정 교육과정의 경우 고등학교에서 공적 맥락의 의

사소통이 중요하다고 보는 공유된 인식에 따라 ‘설득을 위한 글’이 매우 큰 비중으로 자리매김하였다(원진숙, 2011 : 263). 가령 이전 교육과정에서는 비판적 이해의 대상으로 여겨져 교육 내용에서 배제되거나 ‘정서 표현’ 범주와 유사한 내용으로 간략하게 다루어지던 감성적 소구가 본격적으로 설득 의사소통의 범주로 포함되었다. 경험적 논거의 활용은 대표적인 감성적 소구의 사용으로 볼 수 있다. 2011 개정 교육과정에서는 설득적 텍스트의 구성 요소로 ‘주장’, ‘근거’, ‘추론’, ‘맥락’, ‘표현’, ‘조직’의 여섯 가지를 상정하였다.

경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기 교육과 관련지어 이상의 내용을 정리하면 현실(또는 논제 현상)에 대한 필자의 태도는 ‘주장’으로, 현실 사례는 ‘근거’로, 현실 구조는 ‘추론’으로 교육과정에 수용되어 왔음을 확인할 수 있다. 아직 본격적으로 구체화되지는 못하고 있으나 ‘맥락’, ‘표현’, ‘조직’에 대해서도 설득적 글쓰기 교육 내용이 확대되는 추세이다. 하지만 아직도 많은 교과서에서는 ‘추론’과 ‘표현’이 현실과 유리된 채 형식 논리학에 기반한 ‘논리적 증명 방법’을 지칭하거나 ‘문법적 정확성’에 국한된 개념으로 축소되어 다루어지고 있는 실정이다. 극히 일부 교과서에서 경험적 논거에 관한 단초를 제공하고 있을 뿐이다. 현실과 유리되지 않도록 설득적 글쓰기 교육 내용을 재구조화할 필요성이 제기되는 대목이라 할 것이다.

## 2. 설득적 글쓰기에서 경험적 논거의 활용

### 2.1. 경험적 논거의 개념

경험적 논거(empirical arguments)는 ‘현실 사례나 구조로부터 언어적으로 부호화하여 수신자의 경험과 가치관에 호소함으로써 어떤 수사적 효과를 의도한 설득의 논거’를 의미한다. 이는 외부 세계의 현상들 사이에 존재하는 관계를 가정하는 기존의 ‘사실 논거’ 또는 ‘실제적 논거(substantive arguments)’의 개념을 정립한 것이다.

---

13) 국가교육과정 정보센터(NCIC)에서는 교육과학기술부 고시 제2009-41호, 제2011-361호와 2012년 7월에 고시된 제2012-14호를 모두 ‘2009 개정 교육과정’으로 범주화하고 있으나 제2009-41호와 제2011-361호의 고등학교 선택과목 교육과정은 그 체계와 내용이 현저히 다를뿐더러 각각 교과서 차원으로까지 달리 구현된 만큼 구별이 필요하다고 여겨진다. 이에 이 연구에서는 제2009-41호를 ‘2009 개정 교육과정’으로, 제2011-361호를 ‘2011 개정 교육과정’으로 규정하였다.

이 연구에서 기존 용어를 대신하여 ‘경험적 논거’라는 새로운 개념을 도입한 배경은 다음과 같다. 그 동안 논거의 유형은 일반적으로 자연과학에 기반한 구체성을 띤 ‘사실 논거’와 형식 논리학의 추상성을 포함한 ‘소견(의견) 논거’로 구분되어 왔다. 여기에서는 ‘사실 논거’ 가운데 현실 태도나 맥락으로부터 결속성을 유지할 수 있는 논거의 유형을 ‘경험적 논거’로 개념화하였다. 이는 ‘사실’이라는 어휘가 주는 가치중립적, 탈맥락적 느낌을 배제하고 필자 내부의 인지적 반응으로서 논거의 성격을 강조하기 위한 것이다.<sup>14)</sup> 현실 맥락과 현실에 대한 태도를 바탕으로 성립된다는 점에서 경험적 논거 또한 사실 논거와 공유점을 갖지만, 그러한 논거의 구성이 외부 세계로부터 주어진 자극 그 자체라기보다는 그로 인해 생겨난 필자 내부의 인지적 반응에 가깝다는 점에서 분명한 차이를 보인다. ‘경험’은 ‘오감을 통한 자극을 체계적으로 기억하고 있는 것’(윤희원, 1981)으로서 이 연구에서 지향하는 논거의 성격을 가장 잘 보여준다. 필자는 사실에 대한 가치중립적 기술(description)을 제시한다기보다 자신의 태도에서 우러나오는 인지 반응적 메시지에서 설득의 논거를 삼아 독자의 태도를 인지적, 감성적, 행동적으로 변용시키고자 한다.

다음은 ‘학교에서의 체벌은 금지되어야 한다.’라는 태도를 지닌 대학교 1학년 필자가 자신의 주장을 뒷받침하기 위해 경험적 논거를 활용한 예이다.

(a) 나는 학교 체벌이 금지되어야 한다고 생각한다. (b) 내가 그러한 생각을 하게 된 계기는 중학교 3학년 때 만난 어느 은사님의 모습에서 비롯된 것이다. (c) 시골에서 홀로 상경하신 아버지께서 정착하신 이후 20년 이상 살고 있는 내 동네는 교육적, 문화적으로 혜택을 받지 못하고 있는 곳이다. (d) 1호선의 동인천역과 인접하여 역세권이지만 다른 지역의 역세권과는 사뭇 다르다. (e) 구도심의 잔재로 남아 공사가 중단된 공터가 즐비하여 밤만 되면 비행 청소년의 집결지가 되는 곳이다. (f) 내가 살고 있는 곳을 단적으로 보여주는 소설이 있는데, 바로 김중미의 <팽이부리말 아이들>이다. (g) 책은 현실을 미화한 것으로 실제로는 개인적인 사유로 학업을 중단하는 학생이 한 반에 한 명 이상씩 있었다. (h) 일부

14) 사실 논거에 해당하면서 경험적 논거로 볼 수 없는 대표적인 사례로는 탈맥락화된 외적 자료의 인용이 해당한다. 가령 미국 대통령 선거에서 부시 대통령을 상대로 출마했던 엘 고어 후보의 경우 도덕성이 높다는 평을 받은 반면 원칙에 너무 철저하고 작은 숫자나 통계에 집착함으로써 돌발 사태에 신속히 대처하지 못한다는 지적을 받은 바 있다. 이는 사실 논거를 사용하면서 현실에 대한 태도나 현실 맥락과의 조화가 제대로 이루어지지 못했기 때문으로 해석할 수 있다.

학교 선생님들은 동네의 분위기를 눈치채고 학생들을 무시하거나 작은 일에도 과도하게 체벌하는 일이 다반사였다. (i) 우리가 정말 그런 존재밖에 되지 못하는 것인가 낙심하던 중 참 훌륭하신 은사님을 만나게 되었다. (j) 내가 이렇게 밝게 자라서 OO대학교에 입학할 수 있었던 것도 다 그 선생님 덕분이었다. (k) 선생님은 우리가 저지르는 크고 작은 말썽에도 체벌 대신 대화와 훈계로 잘못을 깨우쳐 주시며 자신감을 북돋아 주시곤 했다. (l) 날마다 목격하는 체벌 때문에 학교를 무서워하고 평소 소극적이었던 내가 그 선생님을 만난 이후로 반장까지 도맡을 만큼 학교 일에 적극적으로 참여하게 되었다. (m) 마음속으로 혼자 참고만 살았던 나의 학교 생활이 점점 변하기 시작한 것이다. (n) 적극적으로 밝은 면모는 고등학교 때 더욱 빛을 발하여 3년 내내 반장을 맡은 것으로 이어졌다. (o) 어려운 환경일수록 체벌이 아닌 학생을 인격체로 대하려는 교사의 마음이 얼마나 중요한지 몸소 체험한 산 증인이다. [체-지-4-67]

위 글에서 필자는 자신의 태도를 정당화하기 위해 논제 현상과 관련된 직·간접 경험을 현실 사례로 제시하거나 관습화된 현실 구조를 활용하였다. 필자는 (c)~(h)에서 학교 체벌과 관련된 자신의 부정적 경험을 이야기로 제시한 다음 (i)~(n)에 체벌을 하지 않는 한 선생님을 만나 부정적 경험이 극복된 과정을 보여줌으로써 학교 체벌에 대한 자신의 태도를 뒷받침하였다. 여기에서 (i)를 전후로 일련의 사례가 지닌 속성이 변화한 것은 둘 이상의 특정한 현실 사례 사이에 어떤 공유된 인식이 존재함을 가정한다. 즉 체벌을 하지 않은 한 선생님이 이러한 변화에 인과적 영향을 미친 것으로 볼 수 있다.

한편 이 글에는 독자와의 공감대를 형성하기 위해 보편 독자의 선결 동의를 전제된 경험적 논거를 활용하거나 이야기에 대한 논평을 첨가하기도 하였다. (f)에서 필자는 대중소설 독서 체험을 인용하여 독자의 간접 경험을 자극하고 보편 독자의 선결 동의를 가정하였다. 그리고 뒤이어 ‘책은 현실을 미화한 것’이라고 (g)에 서술함으로써 인용된 외적 자료를 재맥락화하고 자신의 부정적 경험이 지닌 진정성을 강조하였다. 반면 (o)에서는 ‘학생을 인격체로 대하려는 교사의 마음’이 중요하다는 논평을 이끌어냄으로써 (b)~(n)의 이야기를 추상화하였다. 이때 이야기는 논평을 뒷받침하는 근거가 되고, 바꾸어 말하면 설득적 글쓰기의 목표 달성을 위한 의미있는 경험의 선택이라 할 수 있다. 이야기에 논평을 첨가함으로써 구체적인 경험을 추상화하거나 예상 독자와 맥락을 고려해 소통을 확장한 것은 경험 표현의 용인성을 제고하는 데 기여하였다.

경험적 논거를 설득 의사소통 행위에서 하나의 메시지로 상정할 때, 경험적 논거에 관한 위 정의는 ‘현실 사례나 구조’라는 메시지 내용, ‘언어’라는 메시지 기호, ‘수신자의 경험과 가치관에 호소함으로써 어떤 수사적 효과를 의도한다.’라는 메시지 처리로 나누어 살펴볼 수 있다. 여기에서는 언어적 기호로서의 특징을 제외한 메시지 내용과 메시지 처리의 측면에서 관련 논의를 검토함으로써 경험적 논거의 성격을 구체화하였다.

첫째, 경험적 논거는 현실과의 조화를 전제로 성립된다. 설득적 텍스트는 명제와 근거의 결합으로 나타난다. 명제는 현실에 대한 필자의 태도나 가치관이 ‘주장’의 형태로 실현된 것으로 설득 의사소통 행위 결과 독자에게 수용되기를 원하는 궁극적 요소이다. 경험적 논거는 그것이 뒷받침하는 주장 즉 현실에 대한 필자의 태도에 의존하여 상대적 가치가 부여된다. 한편 현실에 대한 태도는 다시 이를 둘러싼 현실의 맥락으로부터 정당성이 판단된다. 결국 경험적 논거라는 메시지 내용을 구성하는 ‘현실’은 필자와 독자를 둘러싼 인지·사회·언어 공동체를 주체로 하는 것으로 볼 수 있으며, 공동체의 신념과 가치관에 비추어 용인 가능한 것으로 수용될 때에만 경험적 논거는 정당한 것으로 인정된다.<sup>15)</sup>

사회 구성주의의 글쓰기 학술 담론을 빌리자면 경험적 논거의 경험은 ‘필자와 독자를 둘러싼 인지·사회·언어 공동체의 경험’으로 볼 수 있다(Beaugrande, 1997; Prior, 2006; Dean, 2008). 하지만 사회적 의사소통 행위로서 설득적 글쓰기의 독자는 특정 독자에 국한되지 않는 경우가 많으며, ‘공동체의 경험’이라는 용어 또한 그 실체가 분명하지 않아 교육의 장에 그대로 적용하는 데에는 여러 가지 난점이 존재한다. 따라서 이론상으로는 공동체의 경험을 논의하되 뒤에 나올 교수·학습 설계에서는 기본적으로 필자의 직·간접 경험을 의미화하는 것으로 보고, 현실과의 조화를 강조하여 상위 인지적 교육 내용으로서 맥락을 통한 ‘경험 표현 객관화하기’를 설정하였다.

둘째, 경험적 논거는 주로 수신자의 경험과 가치관에 호소하여 어떤 수사적 효과를 의도한다. 필자는 메시지 내용이나 기호를 일정한 구조나 체계에 따라 독자에게 전달하여 그들로부터 의도한 효과를 얻고자 한다. 이은희(2011: 11)

15) 이 연구에서 ‘현실(reality)’이라는 개념이 큰 비중을 차지하고 있음에도 불구하고 ‘현실적 논거’가 아닌 ‘경험적 논거’로 용어를 설정한 것은 근본적으로 외부 현실 그 자체가 아닌 필자 내부의 인지적 반응으로서의 성격을 강조하려는 의도에서 비롯된 것이지만, 사실적 묘사를 넘어선 전형(典型)을 추구한 19세기 중반의 현실주의(realism)적 세계관을 상기시킬 수 있다는 우려 때문이기도 하다. 이 연구에서 다루는 ‘현실’의 개념은 페럴만(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 1977)의 신수사학에서 원용한 것으로 맑시즘에 기반을 둔 현실주의적 세계관과는 거리가 멀다.

는 설득 의사소통 행위를 ‘논리적(logical) 설득’과 ‘수사적(rhetorical) 설득’으로 구분하고, 일상에서 이루어지는 설득은 대부분 수사적인 특성을 지니고 있다고 밝혔다. 이에 따르면 청중의 관습이나 경험, 문화, 가치, 감정 등도 합리적 사고의 일부로 간주하여 문화적, 경험적, 관습적 호소가 용인되는 수사적 설득은 이성적 소구뿐 아니라 감성적 소구도 함께 고려하고 있음을 알 수 있다. 감성적 소구에 의지하여 수신자의 정서나 감정에 호소하게 되면 청중의 몰입을 조성하여 메시지에 대한 긴장과 저항을 줄일 수 있다.

수신자에 대한 이성적 소구와 감성적 소구를 이론화한 것으로 페티와 카치오포(Petty & Cacioppo, 1986)의 정교화 가능성 모형(elaboration likelihood model)이 있다. 호블랜드를 비롯한 이전의 커뮤니케이션 이론에서는 수신자가 모든 메시지에 대해 실증적이고 논리적으로 따져본 다음 태도 변용을 결정하는 ‘능동적 정보 처리자’라고 전제하였다. 하지만 현실적으로 일상 의사소통 상황에서 우리는 매번 철저한 정보 처리 과정을 거치지 않으며, 많은 경우 직관이나 감성에 의존하여 메시지를 단순하게 수용한다.

페티와 카치오포는 다양한 상황에서의 설득 현상을 설명하기 위해 인지주의 관점과 행동주의 관점을 결합하여 통합적 모형으로 제시하였다. 이 모형에 따르면, 어떤 대상이나 현상에 대해 충분히 동기화가 되어 있고 이를 처리할 수 있는 능력이 갖추어진 경우에는 잘 통합된 인지적 구조를 통해 ‘중심 통로(central route)’의 능동적인 사고 과정이 이루어진다. 이와 반대로 수신자의 정교화 가능성이 낮은 경우에는 ‘주변 통로(peripheral route)’를 통한 호소적, 감성적 설득의 행동주의적 모형이 보다 우세해진다. 다만 주변 통로를 경유하는 설득의 경우 정교화되지 않은 정보 처리로 인해 일시적인 행동 변화에 머무르거나 반대되는 주장에 설득되는 경우가 많아 중심 통로를 거칠 때보다 일반적으로 태도의 지속성이 낮게 나타난다. 이 모형에서는 설득 효과를 제고하려면 수신자가 중심 통로를 거쳐 정보 처리를 정교화하도록 메시지를 구성해야 한다고 주장하였다.

위 모형에 따르면 경험적 논거의 활용은 설득적 메시지의 처리가 주변 통로를 통해 중심 통로로 옮겨가는 것으로 볼 수 있다. 경험적 논거를 활용하면 관여도가 높은 개인의 경험이나 몰입을 돕는 현실 정보를 제시하여 동기화를 촉진시키기 때문에 수신자는 메시지 처리를 정교화하고 인지적, 정서적, 행동적 태도 변용에 도달하게 된다. 더욱이 일상 의사소통 상황에서는 수신자의 동기화 능력이 다소 부족하더라도 주변 통로를 통해 설득이 이루어지는 경우가 많으므로 그러한 논거의 활용만으로도 소기의 설득 효과를 달성할 수 있다.

그렇다고 하여 그들이 전제한 것처럼 어떤 메시지 자극이 어느 한 통로로만 양분된다든가, 주변 통로에 의한 설득이 반드시 단순한 처리 절차를 거친다고 보는 것은 무리가 있다. 메시지 처리를 위한 소구에 차이가 있을 뿐 오히려 중심 통로와 주변 통로는 상호 보완적 관계에 가깝다. 이성적 소구와 관련된 중심 통로와 감성적 소구와 관련된 주변 통로 중 어느 것이 더 효과적인지는 특정 상황에서 설득적 메시지의 내용, 수신자, 정보원, 그리고 여러 상황 변인에 따라 달라진다.

## 2.2. 경험적 논거 활용의 준거

여기에서는 설득적 글쓰기에서 경험적 논거 활용의 준거를 마련하기 위해 설득적 글쓰기에서 경험적 논거의 위상과 현실과의 조화를 다룬 서구 신수사학 이론을 검토하였다. 아리스토텔레스 이래 중세를 거치면서 '표현술'로 축소된 수사학이 다시 설득 의사소통의 핵심으로 자리잡게 된 것은 페럴만과 툴민으로 대표되는 신수사학 덕분이다. 이들은 일상에서 이루어지는 논증의 요소를 선별하고 현실과의 상호 작용을 통한 설득의 기술을 정립함으로써 설득의 구조와 원리를 설명하고자 하였다. 논거의 상위에 위치하는 요소들에 주목하거나 설득의 기술을 살펴봄으로써 경험적 논거 활용의 준거를 탐색할 수 있을 것으로 기대된다.

한편 서구 신수사학 이론으로부터 도출된 경험적 논거 활용의 준거는 중세 전(傳) 양식에도 적용될 수 있다. 전은 인물의 생애를 바탕으로 공동체가 추구하는 가치나 이념을 전달하기 위한 동아시아의 설득적 전통을 보여주는 전통적인 글쓰기 장르로서 그 교육적 가치와 대중성을 고려할 때 국어교육에서 매우 중요한 장르로 볼 수 있다. 입전된 인물의 경험을 제시함으로써 필자의 주제 의식을 표출하여 대중을 설득하려 했다는 점에 있어 이 연구에서 다루는 설득적 글쓰기의 경험적 논거와 일맥상통한다.<sup>16)</sup> 본격적인 학습자 자료 분석에 앞서 문학사적 자료를 통해 그 통용 가능성을 점검하는 것은 서구 이론에의 일방적인 함몰을 경계하고 우리 나라를 포함한 동아시아에서 설득적 글쓰기의 문화적 관습을 고려하여 문화적 관습의 차이로 인한 오해를 불식시키기 위함이다.

16) 전은 어떤 현상의 시시비비를 논리적으로 분명히 따지기보다 인물의 직·간접 경험에 대한 보여주기를 통해 간접적으로 설득의 효과를 획득하고자 하였다. 이는 언어 행위를 인격 수양과 인간 관계를 비롯한 삶의 효용성이라는 관점에서 접근해 온 우리의 전통적인 언어 문화로부터 비롯된 것으로 오늘날에도 그러한 가치는 일상 의사소통에서 여전히 중시된다(이창덕 외, 2000: 68).



이 연구에서는 현실에 대한 필자의 태도를 주장으로 선택하고 보편 독자가 현실의 본질에 대해 어떻게 가정하는가에 따라 현실 사례나 현실 구조를 논거로 활용하는 연역적 글쓰기 모형을 상정하였다. 이에 따르면 경험적 논거 활용의 준거는 다음과 같이 두 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 경험적 논거는 현실에 대한 필자의 태도와 현실 맥락과의 조화를 통해 활용된다. 페럴만(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 1977)은 증명(demonstration)으로부터 논증(argumentation)을 분리하여 일상에서 이루어지는 설득의 성격과 목표를 규정하였다. 오늘날의 설득은 ‘논증’과 동일시되는 경우가 많다. 페럴만에 따르면 논증은 엄격한 형식 체계와 명백한 법칙으로부터 도출되는 증명과 달리 전제의 조합이 반드시 형식적, 논리적으로 조직되지 않으며 오히려 자연 언어로부터 파생되는 것으로 보아야 한다. 설득의 목표는 단순히 주어진 전제로부터 결론을 추론해 내는 데에 있는 것이 아니라 현실에 대한 필자의 태도를 청중으로부터 동의받는 데에 있다. 따라서 경험적 논거의 활용은 현실에 대한 필자의 태도와 현실 맥락에 부합할 때에만 정당한 것으로 볼 수 있다.

툴민(Toulmin, 1958/2003)은 삼단논법의 형식 논리학적 한계를 지적하고 일상의 비형식적 설득 의사소통 상황에서 통용될 수 있는 담화 관습으로서 논증 구조 모형을 정립하였다. 주장(conclusion)은 자료(data)와 전제(warrant)에 의해 정당한 것으로 한정(qualifier)되어 추론된다. 이때 주장은 명제(claim)로, 자료는 근거(ground)로 대치될 수 있다. ‘명제’는 필자의 태도와 입장을 드러내는 항목을 가리키며 ‘근거’는 명제가 바탕에 두고 있는 모든 것을 의미한다. 명제와 근거의 관계는 설득적 글쓰기에 나타난 현실에 대한 필자의 태도와 현실 사례의 관계로 보아도 무방하다. 전제는 사례에 비해 원리나 규칙의 형태로 굳어진 보다 확실한 현실 구조로 볼 수 있다. 반박(rebuttal)은 전제의 일반적 권위가 인정되지 않는 예외적 상황을 의미한다. 논증 구조에서 전제와 반박은 현실에 대한 필자의 태도와 현실 맥락으로부터 결정된다. 반박은 현실에 대한 필자의 태도가 가시화된 결론(명제)의 한정에서 배제된 것이며, 전제는 암묵적 조건으로서 현실 맥락을 가리키는 보증(backing)을 통해 지지된다.

툴민의 논증 구조 모형은 설득 의사소통 행위를 설명하는 데 기여한 바가 크지만 실제 글쓰기 수행을 고려할 때 맞지 않는 경우도 발견된다. 윌리엄스와 콜럼(Williams & Colomb, 2007)은 툴민의 논증 구조 모형을 일상에 부합하도록 수정하였다. 첫째, 툴민의 논증 구조 모형에서 자료에서 결론으로 이어지는 화살표

를 없앴다. 이는 일상 설득 의사소통에서 대개 문제를 가장 먼저 진술하고 해법을 주장한 다음 자료나 전제, 논박 등이 뒤섞여 나오기 때문이다. 둘째, ‘보증’을 없애고 ‘한정’을 별도로 구분하지 않았다. 현실에 대한 필자의 태도나 현실 맥락은 논증에서 어느 한 요소로 국한되지 않으며 주장, 근거, 전제 등 어떠한 요소에도 적용되어야 하는 요소이기 때문이다. 셋째, 자료를 ‘이유(reason)’와 ‘근거(evidence)’로 나누었다. 이유는 설득의 논리적 구조를 제공하는 것인 데 비해 근거는 논증의 구조가 설 수 있는 현실적 토대로서 ‘경험적 논거’를 지칭하는 개념이다. 넷째, 논박을 ‘반론 수용과 반박(acknowledgement and response)’으로 바꾸었다. 태도를 달리하는 상대측의 예상 반론에 대해 필자가 그 경험적 논거를 수용하여 충분히 고려한 다음 반박하는 것이 훨씬 설득력을 가지기 때문이다.

중세 전 양식에서는 인물에 대한 평가와 태도를 전달하기 위한 ‘논찬(論贊)’에 현실에 대한 필자의 태도와 현실 맥락이 중요하게 반영되어 왔다. 논찬은 ‘열전(列傳)’의 기술 끝에 편사자가 서술하는 진술과 비평 또는 ‘역사의 기사(記事)’에 첨가되는 의론(議論)으로 정의된다(주재우, 2004: 60~61). 전은 본래 역사적 사실을 기록하고 전달하는 역사서의 일종으로 출발하였기 때문에 객관적인 사실과 주관적인 의론을 분명히 구분하고자 하였다. 경전으로부터 공동체가 지향하는 가치나 신념을 포착하여 인물을 포폄(褒貶)하는 기준으로 삼은 것은 논거 활용 준거로서 현실 맥락이 현실에 대한 필자의 태도를 결정하는 데에 영향을 미친 것으로 볼 수 있다.

둘째, 경험적 논거는 보편 독자의 선결 동의 여부를 준거로 실현된다. 페럴만은 ‘보편 청중(universal audience)’의 개념을 통해 일상에서 이루어지는 설득의 대상을 규정하였다. 청중은 발신자의 담화를 단순히 물리적으로 청취하거나 혹은 발신자의 텍스트를 읽을 수 있는 기회를 가진 이들로 규정되는 문제가 아니다. 청중은 발신자가 명백히 밝힌 이들로만 국한되지 않는다. 일상에 부합하는 설득의 청중을 정의하기 위해서는 발신자가 자신의 논증을 통해 영향을 미치고 싶어하는 이들을 어떻게 규정할 것인지 고려해야 한다. 페럴만은 그러한 청중의 집합을 ‘보편 청중’으로 설명하였다. 즉 보편 청중을 대상으로 설득 의사소통 행위가 이루어질 때 발신자 스스로에 대한 제약은 가장 엄격해진다. 보편 청중의 동의는 사실의 문제가 아닌 정당성(right)의 문제이다(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 1977: 31).<sup>17)</sup>

17) 이 연구에서 ‘보편 독자’를 대상으로 삼은 것은 설득적 글쓰기에서 수신자를 명시적으로 드러냄으로써 태도 변용의 효과에 주목하기 위함이다. 얼핏 생각하면 설득적 글쓰기에서 경험적 논거를 활용하는 것이 특정 독자의 정서적 태도 변용을 기획하는

페럴만은 청중의 선결 동의 문제를 바탕으로 일상에서 이루어지는 설득의 기술을 설명하였다. 페럴만에게 있어 설득이란 ‘필자가 제시한 논거에 청중이 동의하도록 이끄는 추론 행위’이다. 형식 논리학이나 자연과학과 달리 경험적 논거는 현실의 개입에 영향을 받기 때문에 논쟁에 항상 개방적이다. 일상 설득에서의 논거는 청중의 선결 동의 여부에 따라 연결 또는 분리의 형식을 취하게 된다.

연결의 논증은 청중의 동의를 얻은 전제로부터 결론으로의 전이를 통해 이루어진다. ‘준논리적 논증’은 비형식적 명제에 대한 청중의 입장과 동의를 가정한다는 점에서 형식 논리적, 자연과학적 논증과 차별된다. ‘현실 구조에 근거한 논증’은 선결 동의의 존재를 인정함으로써 발신자가 자신의 논거를 발전시켜 청중의 태도 변용을 유도하는 것이다. ‘새로운 현실 구조를 만드는 관계’는 특정 사례로부터 출발하여 청중의 동의를 얻어 선례나 규범, 보편적 규칙을 형성하는 것이다.

분리의 논증은 이미 청중의 동의를 얻어 형성된 언어적, 인지적 전통으로부터 어떤 요소를 분리하여 재구조화하는 것이다. 결론을 구체적 현실로 전환시킨다는 점에서 연결의 논증과 변별된다. 일상적 사고만으로는 풀 수 없는 어려움을 해결하기 위해 반성과 성찰이 동원된다는 점에서 근원적이고 철학적이다.

툴민(Toulmin, 1958/2003) 또한 형식 논리학의 한계를 지적하고 일상에서 통용될 수 있는 논리(working logic)의 성격을 분석하였다. 그는 논증 상황에 대해 청중이 알고 있는 지식의 정도에 따라 기존의 실체적 논증(substantial argument)과 별도로 경험적 논거에 의해 통용될 수 있는 ‘분석적 논증(analytic argument)’을 구별해 내었다. 분석적 논증은 주장을 드러내는 어떤 요소가 경

---

것으로 비취질 가능성도 있다. 하지만 앞서 경험적 논거 활용의 전제로 제시한 ‘감성적 소구의 사용’(수단)은 수신자의 ‘정서적 태도 변용’(목표)과 동일한 층위에 해당하지 않는다. 오히려 설득적 글쓰기에서 경험적 논거의 활용은 독자의 능력과 동기가 다소 부족한 상황에서도 보편 독자(공동체)의 관여도가 높은 개인의 경험이나 몰입을 돕는 현실 정보를 제시함으로써 동기화를 촉진시켜 수신자가 인지적 태도 변용에 이르도록 하는 데 목적이 있다. 설득적 글쓰기는 대화나 편지와 같은 사적 의사소통 행위와 달리 대부분 특정 독자를 대상으로 하지 않으며, 따라서 제시된 경험적 논거의 설득력은 궁극적으로 인지·사회·언어 공동체를 주체로 하는 현실 맥락에 비추어 형식적, 논리적 정합성을 용인받는 것으로 보아야 한다. 실제 글쓰기 상황에서 필자는 보편 독자의 상을 구체화하여 목표 독자(target reader)로 상정한다. 설득적 글쓰기에서 보편 독자에 관한 논의는 ‘다중적 예상독자(multi-audience)’의 개념을 제시한 박영민(2004)을 비롯해 설득적 글쓰기의 사회적 제약을 다룬 민병곤(2008)과 정희모(2012), ‘독서 공중(reading public)’ 개념을 통해 이성의 공적 사용(the public use of reason)을 강조한 이준웅(2012) 등을 참고할 수 있다.

험적 논거로 포함된 논증을 가리킨다. 톨민은 ‘비형식적 논증, 전제를 만드는 논증, 개연적 논증’에 대한 검토를 통해 분석적 논증의 특수성을 뒷받침하였다.

중세 전 양식에서는 인물에 대한 객관적 정보를 기술하는 ‘인정기술(人定記述)’과 인물이 살아온 발자취인 ‘행적(行蹟)’을 통해 보편 독자의 선결 동의 여부를 준거로 한 다양한 경험적 논거를 활용하였다. ‘인정기술’에서 행장(行狀)이나 묘지명(墓誌銘)을 기초로 실존 인물에 대한 사실적이고 객관적인 자료를 인용한 것은 전을 기록할 때 독자에게 이미 수용된 사례를 끌어들이므로써 보편 독자의 선결 동의를 전제한 것으로 볼 수 있다. 전의 서두에 인물의 성명이나 자호(字號)를 밝히는 것은 인물을 지정하여 정체성을 규정할 뿐 아니라 앞으로 진행될 인물의 행적에 대해 방향성을 제시하는 역할을 한다(주재우, 2004 : 45). 객관적인 사실로 공인된 인물 표지를 나열하거나 인용함으로써 얻을 수 있는 효과는 ‘이미 수용된’ 사례의 권위로부터 ‘수용하기 원하는 것’으로의 설득의 출발점을 삼을 수 있다는 데에 있다.

반면 전의 ‘행적’에서는 잘 알려지지 않은 인물의 경험을 형상화하여 이야기로 구성하였다. 경험적 논거를 활용해 인물의 생애를 이야기로 형상화한 것은 인물의 직·간접 경험을 보편 독자와 공유하여 독자의 공감을 불러 일으키기 위한 것으로 볼 수 있다. 비지(碑誌)나 행장(行狀), 애제(哀祭) 등 역사적 교술 갈래의 다른 유사 양식과 비교할 때 전이 전범성과 대중성을 가질 수 있었던 것은 이야기의 흥미로움 때문이다. 이는 자료를 실증적으로 누적하는 것이 아니라 필요한 부분만 도드라지게 하여 형상을 드러내는 부조(浮彫)의 수법을 사용한 데에서 기인한다(김성룡, 2010 : 114). 제한된 이야기를 통해 인물 전체의 상을 효과적으로 표현해야 한다는 점에서 의미있는 경험을 취사선택하는 것은 전을 쓰는 데 있어서 중요한 문제가 된다.

이상의 내용을 종합하면 설득적 글쓰기에서 경험적 논거 활용의 준거는 다음 두 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 경험적 논거는 현실에 대한 필자의 태도와 다양한 현실 맥락과의 조화를 바탕으로 정당성이 판단되며 둘째, 경험적 논거는 보편 독자의 선결 동의 여부를 준거로 실현된다. 문학사적 자료로 중세 전 양식에서 전자는 인물에 대한 평가와 태도를 전달함으로써 공동체적 가치와 신념을 표출하고자 했던 ‘논찬’에서 두드러지며, 후자는 객관적인 인물 표지를 통해 기록성을 부각시킨 ‘인정기술’과 이야기를 형상화하여 흥미성을 강화한 ‘행적’에서 두드러진다.

### 2.3. 경험적 논거 활용 교육의 의의

이상에서 살펴본 내용을 토대로 경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기 교육이 갖는 의의는 다음과 같이 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 설득적 글쓰기 교육에서 경험적 논거의 도입은 학습자의 삶으로부터 의미를 구성한다는 점에서 교육적 의의가 있다. 교육 내용이 학습자의 삶과 밀접하게 관련을 맺어야 한다는 점은 그 동안 당위적 명제로 회자되어 왔다. 범교과적 도구 교과로서 국어교육에서는 특히 더 그러하다. 어떤 지식을 이해하거나 직접 구성하는 데 교육의 목적이 있는 여타 교과목과 달리 국어교육에서는 어떤 문제를 다루는 효과적인 방법이 무엇이며 특정 텍스트나 장르를 운용하는 데 관여하는 언어적, 인지적, 사회·문화적 제약 요소가 무엇인지 탐색하고 통제하는 능력을 기르는 데 초점이 놓이기 때문이다(민병곤, 2004:216). 수사학, 언어학, 문학 이론으로부터 비롯된 배경 학문의 이론적 전달만으로 학습자의 언어 사용 능력이 충분히 신장되지 않는다는 사실은 ‘학문 중심 교육과정’을 표방했던 4차 국어과 교육과정에 대한 반성을 통해 이미 널리 확인되었다. 오히려 국어교육 현상은 ‘학습자’라는 텍스트가 ‘언어’라는 기호로 표현되고 소통되는 것으로 볼 수 있다. 학습자의 직·간접 경험을 토대로 설득적 논거를 생성하는 설득적 글쓰기 교육은 학습자의 삶을 고려해야 한다는 교육적 당위성을 실천하는 데 기여할 수 있다.

둘째, 설득적 글쓰기에서 경험적 논거의 사용은 기존의 사변적인 거대담론과 자연과학적 권위만을 강조하던 이성적 소구 중심의 설득적 관행에서 벗어나 감성적 소구를 고려한 균형있는 설득 행위를 의도한다는 점에서 의의가 있다. 중세 전 양식에 대한 검토를 통해 우리 나라의 설득적 글쓰기 전통에서는 설득적 논거로 이야기를 제시함으로써 독자의 감성에 호소하였음을 확인할 수 있었다. 하지만 오늘날 설득적 글쓰기 교육은 감성적 소구를 비판적 이해의 대상으로 인식한 채 형식 논리학과 자연과학에만 의존하도록 가르치고 있어 학습자가 설득적 글쓰기를 어렵고 딱딱한 장르로 받아들이도록 만들어 왔다. 경험적 논거는 높은 동기와 능력을 갖추지 않은 수신자에게도 비교적 쉽게 수용될 수 있기 때문에 이를 활용한 설득적 글쓰기 교육은 일상 의사소통 상황에 효과적으로 전이될 수 있다.

셋째, 경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기 교육은 글쓰기의 실제성 측면에서 다양하게 통용될 수 있다. 이는 교육과정상의 ‘설득을 위한 글쓰기’와 ‘사회적 상호 작용을 위한 글쓰기’가 경험적 논거를 중심으로 통합적으로 구성되어 있어 의사소통의 공적 맥락과 사적 맥락의 경계가 완화된 데서 기인한다. 앞서 살펴본 자전(自轉) 양식은 자기 인식을 통해 세상에 대한 발언을 한다는 점에서 오늘날 설득을 목적으로 하는 자기 소개서와 맥을 같이 하는 것으로 볼 수 있다. 대학 입시나 회사 입사를 목적으로 작성하는 설득 목적 자기 소개서는 교육과정에 등장한 지 고작 3~4년에 불과하지만 대부분의 “작문” 교과서에서는 그 실용성을 고려하여 이를 오래 전부터 수록해 왔다. 2011 개정 교육과정의 선택 과목 “화법과 작문” 교육과정에서는 ‘자기표현과 사회적 상호 작용을 위한 작문’이라는 범주에서 “(31) 맥락을 고려하여 창의적이고 품격 있는 표현으로 자기를 효과적으로 소개하는 글을 쓴다.”라는 성취 기준을 설정하였다. 여기에는 ‘창의적 표현의 글쓰기’와 더불어 설득의 목적과 독자를 고려한 ‘맥락에 적합한 글쓰기’가 동시에 이루어져야 함이 내포되어 있다. 경험적 논거를 활용함으로써 필자는 자신을 창의적으로 표현하면서도 맥락을 고려해 독자의 동의를 얻을 수 있도록 글의 용인도를 제고하게 된다.

### Ⅲ. 설득적 글쓰기에서 경험적 논거의 활용 양상

앞에서는 이론적 토대에 기반하여 보편 독자를 대상으로 하는 설득적 글쓰기의 본질과 경험적 논거의 특징을 살펴보고, 설득적 글쓰기에서 경험적 논거 활용의 준거를 마련하였다. 하지만 국어과 교수·학습 대상으로서 설득적 글쓰기를 본격적으로 다루기 위해서는 이론과 관습에 의존하는 연역적 논의에 머물러서는 안 된다. 학습자의 실제 글쓰기 수행에서 경험적 논거의 활용 양상과 그 경향을 파악함으로써 현장적이고 귀납적인 근거를 바탕으로 한 실제적 논의가 이루어져야 한다. 따라서 이 장에서는 학습자의 설득적 글쓰기 자료를 분석하여 경험적 논거 활용 양상을 살펴보고, 교수·학습 내용을 도출하기 위한 기초 자료로 삼고자 한다.

이 연구에서는 현실에 대한 필자의 태도가 주장으로 수용되고 보편 독자의 선결 동의 여부에 따라 현실 사례나 구조가 경험적 논거로 활용되는 연역적 글쓰기 모형을 염두에 두어 이론을 체계화하였다. 이에 따라 이 장에서는 학습자의 설득적 글쓰기 양상을 분석하기 위해 필자의 주장과 근거의 구분을 일차적 기준으로 설정하였다.

설득적 글쓰기에서 필자의 주장은 현실에 대한 태도로부터 결정되며, 교사에 의한 논제 구성으로부터 촉발되는 설득적 글쓰기의 교수·학습 상황에서는 일반적으로 논제 현상에 대한 태도가 이를 대신한다. 필자는 논제 현상에 대해 실행 또는 중지의 입장을 드러냄으로써 현실에 대한 태도를 표출한다.<sup>18)</sup> 논제 현상에 대한 태도에 따른 경험적 논거 활용 양상을 분석하기 위해 윌리엄스와 콜롬(Williams & Colomb, 2007)으로부터 이론적 기반을 형성하였다. 그들은 문

18) 이 연구에서 다루는 필자의 태도는 단순히 논제에 대한 찬성과 반대만으로 구분할 수 없다. 논제에 따라 '교실에 CCTV를 설치해야 한다.'처럼 중지(not-doing)를 무표향으로 볼 수도 있지만, '야외에서 보행 중에 담배 피우는 행위를 금지해야 한다.'처럼 실행(doing)을 무표향으로 설정해야 하는 경우도 있기 때문이다. 민병곤(2004: 187~200)에서도 가치가 구성되고 패턴화되는 방식으로서 현실에 대한 태도를 '현실 추수적 태도, 문제 해결적 태도, 현실 지양적 태도'의 세 가지로 분류한 바 있다. 하지만 논제가 한 가지로 단일하지 않을 경우 이를 기계적으로 적용하는 것은 쉽지 않다. 논제를 제시할 때에는 기본적으로 현재 이루어지지 않는 현상을 주장의 내용으로 제시하는 것이 바람직하지만, '학교에서의 체벌을 허용해야 한다.'와 같이 사회적 맥락이 변화함에 따라 현상 유지와 현상 변화의 경계에서 논란의 여지를 남기는 경우도 있기 때문이다. 이러한 이유로 이 연구에서는 어떤 현상의 무표성이나 제재 여부와 관계 없이 논제 현상 자체에 대해서만 '실행'과 '중지'로 나누어 살펴보았다. 각 논제에 대한 필자의 '찬성-반대'와 '현상 실행-현상 중지'의 관계는 다음과 같다.

제가 되는 현실을 필자가 어떻게 인식하는가에 따라 논증의 구조가 달라질 수 있음을 지적하고 필자의 태도에 따른 글쓰기 전략을 제시하였다. 이에 따르면 어떤 문제는 ‘불안정 조건 + 손실/결과’의 구조를 가지며, 현상에 대한 손실과 결과를 검토함으로써 필자는 불안정 조건에 대한 자신의 태도를 결정한다.<sup>19)</sup> 여기에서는 태도 선택에 따른 손실을 보여줌으로써 문제 제기를 하는 논거와, 손실에 대한 해법을 제시하고 그러한 경우의 혜택을 보여줌으로써 필자가 세운 대안을 정당화하는 논거로 나누어 살펴보았다.

한편 현실에 대한 필자의 태도가 경험적 논거로 이어지기 위해서는 다양한 유형의 맥락이 매개로 작용한다. 설득적 글쓰기에서 다양한 유형의 맥락을 고려하는 행위는 필자 자신의 설득 의사소통 행위에 대한 반론 수용과 반박(acknowledgements and responses)을 통해 이루어진다. 윌리엄스와 콜럼은 논증 내적 측면과 논증 외적 측면에 대해 고려할 것을 제안하였으며 근거와 관련해서는 근거가 충분한지, 유효한지, 정확한지, 구체적인지, 대표적인지, 권위가 있는지 등을 살펴볼 것을 강조하였다. 여기에서는 언어적 맥락, 상황 맥락, 사회·문화적 맥락으로 나누어 학습자 글쓰기 자료에서 각각의 맥락에 따른 논거가 어떻게 구성되는지 분석하였다.

다음으로 설득적 글쓰기에서 현실 사례나 현실 구조를 수용하여 경험적 논거를 생성하는 양상을 분석하기 위해 페럴만(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 1977)으로부터 이론적 토대를 마련하였다. 전술한 바와 같이 페럴만은 청중이 현실의 본질에 대해 어떻게 가정하는가에 따라 논증 구조의 유형을 ‘준논리적 논증, 현실 구조에 기반한 논증, 새로운 현실 구조를 만드는 관계, 개념의 분리’의 네 가지로 분류한 바 있다. 그중 ‘준논리적 논증’은 추이성(推移性, transitivity)에 기반하여 현실과의 조화라는 측면보다도 아리스토텔레스의 자연과학적 사고에 가깝기 때문에 이 연구에서는 배제하였다. ‘개념의 분리’는 ‘현실 구조에 기반한 논증’과 겹치는 부분이 많아 이에 통합적으로 재구조화하

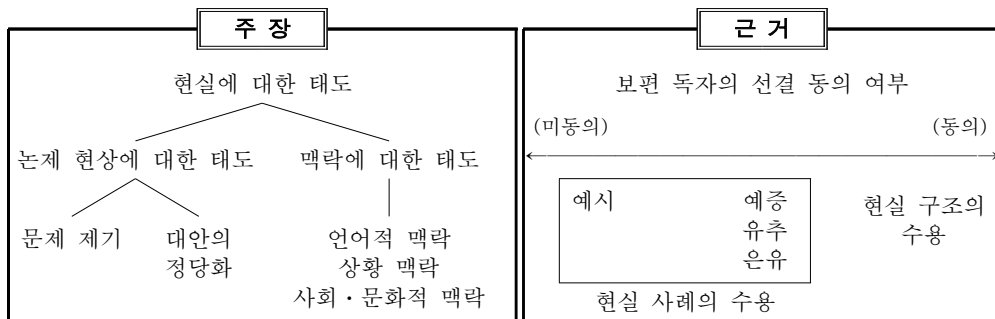
논 제	찬성	반대
교실에 CCTV를 설치해야 한다.	현상 실행	현상 중지
학교에서의 체벌을 허용해야 한다.		
모든 고등학교를 남녀공학으로 바꾸어야 한다.		
고등학교에서의 휴대전화 사용을 금지해야 한다.	현상 중지	현상 실행
야외에서 보행 중에 담배 피우는 행위를 금지해야 한다.		

19) ‘불안정 조건’은 세상을 불안하게 만드는 어떤 사건이나 조건, 상황 등을 가리키며, ‘손실’은 불안정 조건으로 인해 자신이나 다른 사람의 기분 나쁜 상태를 의미한다 (Williams & Colomb, 2007; 윤영삼 역, 2008 : 109).



였다.<sup>20)</sup> 여기에서는 현실에 대한 필자의 태도를 뒷받침하기 위해 사용된 경험적 논거에 대해 보편 독자의 선결 동의 여부를 준거로 삼아 각각 ‘현실 사례의 수용에 의한 논거’와 ‘현실 구조의 수용에 의한 논거’로 분석하였다. 이는 각각 페럴만의 ‘새로운 현실 구조를 만드는 관계’와 ‘현실 구조에 기반한 논증’에 이론적 기초를 두고 설정된 것이다.

이에 따른 Ⅲ장의 이론적 분석틀은 다음 그림과 같이 정리할 수 있다. 필자의 주장을 중심으로 한 1절과 이를 뒷받침하는 근거를 중심으로 한 2~3절에서는 대부분 각 항목을 중심으로 한 전략 사용 양상을 보여주고 있다. 이들은 가능한 한 이론적으로 그 내용이 서로 겹치지 않게 기술되어 있지만, 실제 글쓰기 상황에서는 상호의존적으로 통합되어 나타났다.



[그림 1] 설득적 글쓰기의 이론적 분석틀

세부적인 논의에 앞서 한 편의 완결된 글에서 경험적 논거가 사용된 양상을 종합적으로 살펴봄으로써 경험적 논거 활용의 전반적 구도를 탐색하고자 한다. 다음은 ‘학급 행사에 구성원 모두가 참여해야 한다.’라는 태도를 지닌 고등학교 2학년 학습 필자가 자신의 주장을 뒷받침하기 위해 다양한 유형의 경험적 논거를 활용한 글이다.

20) ‘현실 구조에 기반한 논증’의 하위 범주로 설정된 ‘동시적 관계’에는 어떤 권위를 바탕으로 개인과 행위를 연결하는 경우뿐 아니라 잘못된 논증으로 유도되는 것을 방지하기 위해 이를 단절하고 제한하는 기술(techniques of severance and restraint)도 제시되어 있다. 오히려 페럴만이 제안한 ‘개념의 분리’는 철학적 사고와 형이상학적 개념을 분리하는 논증으로서 현실 구조와 직접적인 관련성이 높지 않다. 현실 구조에 적합한 개념과 사고의 분리는 앞의 기술을 중심으로 적용하는 것만으로도 어느 정도의 효과를 거둘 수 있으리라 여겨진다.

(㉠) 구성원의 단합을 위해서 학급 행사에 구성원 모두가 참여하는 것이 바람직하다. (㉡) 학급 행사에 구성원 모두가 참여하지 않으면 기존에 참여하는 사람들도 의욕이 떨어지고 결국 학급 구성원 전체에게 나쁜 영향을 미치기 때문이다. (㉢) 작년에 우리 반은 학급 구성원끼리 잘 뭉치지 못하고 체육대회나 소풍에서 중간에 빠져나와 따로 노는 친구들이 많이 있었다. (㉣) 그 결과 체육대회에 참가하는 친구들도 힘이 빠져서 1일차에 모든 경기 예선에서 탈락하게 되었고, 2일차에는 우리 학급만 더욱 흐지부지되어 보기에 좋지 않았다. (㉤) 이런 분위기 때문에 얼마 후 가게 된 수학여행도 우리 반만 10명 이상 빠지게 되어 가는 아이들도 뭔가 뻘컘해지고 재미도 없었다. (㉥) 결국 1년 내내 학급의 단합이 잘 이루어지지 못해 구성원들도 각자 소외감을 느끼고 수업 시간에 적극적으로 참여하는 친구들도 줄어들게 되었다. (㉦) 오죽하면 수업에 들어오는 선생님마다 6반은 수업 중에 너무 조용하다면서 아무 말이라도 좀 하라고 그러셨을까? (㉧) “우리들의 일그러진 영웅”에서도 석대가 독재를 하며 학급 행사에 구성원들이 강제되도록 참여하게 했을 때 그 반은 항상 질서가 잡혀 있었고 굳이 담임 선생님께서 이래라 저래라 하지 않으셔도 될 만큼 알아서 잘 돌아갔다. (㉨) 물론 그 방법이 잘못 되었다고 볼 수도 있지만, 석대가 새로운 담임 선생님께 축출된 다음 발생하게 된 여러 혼란을 떠올려 본다면 학급의 단합을 위해서는 어느 정도의 강제력이 필요해 보인다. (㉩) 그러므로 학급 행사에 구성원 모두가 의무적으로 참여하도록 독려해야 한다.

위 글에서 필자는 자신의 태도를 정당화하기 위해 논제 현상과 관련된 직·간접 경험을 현실 사례로 제시하거나 관습화된 현실 구조를 활용하였다. 필자는 학급 행사에 구성원 모두가 참여하지 않았을 때의 부정적 결과를 (㉡)와 같이 제시하여 필자와 논제 현상에 대해 태도를 달리하려는 독자의 손실을 드러내고, (㉢)~(㉣)와 (㉥)~(㉦)에서 각각 필자의 직접 경험을 이야기로 형상화하거나 간접 경험을 인용함으로써 자신의 태도를 뒷받침하였다.

한편 그러한 태도를 정당화하기 위해 필자는 논거 구성에 있어 사회·문화적으로 어느 정도 관습화된 현실 구조를 끌어들었다. 위 글에서 필자는 (㉢)~(㉣)에 체육대회에서의 부정적 경험을, (㉤)에 그 뒤에 가게 된 수학여행에서의 부정적 경험을 점층적으로 제시하고 있는데 이는 단순히 시간의 흐름을 넘어서 어떤 인과적 관련성의 존재를 가정하는 것으로 볼 수 있다. 이는 필자와 독자를 포함한 언어 공동체가 둘 이상의 특정한 현실 사례에 대해 어떤 공유된 인식을 지니는 것으로 가정함으로써 ‘이미 수용된 것’으로부터 ‘수용하기 원하는 것’으로

의 확장을 유도하는 것이다. 한편 ‘선생님’이라는 존재의 가치로부터 논거를 생성한 (사)와 독서 경험을 통해 보편 독자의 선결 동의를 전제한 (아)는 경험적 논거의 활용이 현실 구조의 어떤 권위로부터 출발함을 가정하고 있다.

(사)와 (재)는 현실 맥락을 바탕으로 논거로 사용되는 경험 표현의 용인성을 제고하기 위한 장치로 볼 수 있다. (사)는 (다)~(마)의 직접 경험에 대한 제3자의 평가적 발언을 인용한 것으로 이야기에 대한 논평적 성격을 띤다. 이를 통해 자칫 주관적으로 흐를 수 있는 (다)~(마)의 경험을 추상화함으로써 전체 논지에서 어긋나지 않도록 경험을 객관화시키는 효과를 획득하였다. 이와 달리 (아)에서는 필자의 독서 경험을 제시함으로써 독자의 간접 경험을 자극하고 공감대를 형성하고자 하였다. 다만 외적 자료를 인용할 때에는 전체 논지의 맥락으로부터 벗어나거나 사회적 통념과 달리 해석될 여지가 있기 때문에 예상 반론에 대한 반박을 통해 간접 경험에 대해 논평하고 맥락화시키는 작업이 필요하다. (재)는 그러한 기능을 수행하고 있다.

## 1. 현실에 대한 태도에 따른 논거

### 1.1. 논제 현상에 대한 태도

#### 1.1.1. 문제 제기를 위한 논거

학습자의 글쓰기 자료에서 가장 쉽게 발견할 수 있는 논거 활용 양상은 독자가 자신의 의견이나 주장을 따르지 않았을 때 나타나는 손실을 드러내는 방식이었다. 이는 필자가 논제 현상에 대해 실행 또는 중지를 주장하는 경우 모두에 공통적으로 적용되는 것으로, 보편 독자를 대상으로 하는 설득적 글쓰기에서 필자가 대부분 자신과 태도를 달리하는 독자를 목표 독자로 설정한 데서 기인한다.

하지만 학습자 자료에서 단순히 손실을 제시하는 것(89.4%, 177명)을 넘어서 예상 반론에 대한 반박으로 발전되는 경우(22.7%, 45명)는 현저히 줄어들음을 확인할 수 있었다.<sup>21)</sup> 반면 후자는 순수하게 손실만 제시하는 경우(66.7%, 132명)

21) 예상 반론에 대한 반박(㉑, 22.7%)은 자신의 주장을 따르지 않는 것과 상대측의 주장을 따르는 것이 동일하게 간주한 것으로, 궁극적으로는 부정적 논거를 통해 문제 제기를 했다는 점에서 손실의 제시(㉒, 89.4%)에 포함된다. 다시 말해 예상 반론에 대한 반박으로 발전되지 못한 채 순수하게 손실만 제시되는 경우(㉒-㉑)는 66.7%로 정리된다. 이는 교육 내용 구성에 있어 ‘손실의 제시’와 ‘예상 반론에 대한 반박’ 사

에 비해 대부분 높은 점수를 획득하고 있어, 논제 현상에 대한 찬반 양론이 팽팽하게 맞서는 설득적 글쓰기에서는 상대측의 예상 반론을 언급하는 것이 글의 설득력을 높이는 데 도움이 됨을 시사한다.

다음은 ‘교실에 CCTV를 설치해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 보이는 필자가 예상 반론에 대한 반박을 통해 문제 제기를 의도한 예이다.

중·고등학교 교실에 CCTV를 설치해서는 안 된다. 요즘 학교 폭력의 심각성이 연이은 학생들의 자살 소식으로 들리고 있다. ① 범죄 발생을 예방하는 차원에서 교실에 CCTV를 설치하자는 목소리가 높아지고 있다. 조사 결과에 따르면 학교 폭력 발생 장소 1위(38%)가 교실이었다. 만약 교실에 CCTV를 설치한다면 학생들이 CCTV를 의식하기 때문에 학교 폭력, 도난의 문제들이 어느 정도 줄어들 수 있을 것이다.

그러나 ② 교실 이외의 곳에서 범죄가 발생할 수 있음을 배제할 수 없다. 학교 폭력은 교실뿐만 아니라 화장실, 등하굣길, 심지어 집, PC방, 놀이터, 놀이터 등 어디에서나 일어날 수 있는 문제이다. 또한 ③ 학교 폭력을 막기 위해서는 감시를 통해 억제할 것이 아니라 교육을 통해 잘못을 분별할 수 있도록 하고 학생들의 심리 상태를 점검하여 도와줄 수 있는 대책이 필요하다. (후략) **[폐-지-3-30]**

위 예문에서는 현상 중지를 요구하는 필자가 자신의 태도를 정당화하기 위해 상대측에서 내세우는 현상 실행의 논거(①)가 문제 해결의 근본적인 방안이 될 수 없음(②, ③)을 보여줌으로써 논제 현상의 실행 논의에 대해 원천적으로 봉쇄하고 있다. 여기에서는 ‘학교 범죄’라는 상위의 문제 상황을 설정하고 이를 해결하기 위한 논제 현상으로 ‘교실 CCTV 설치’에 대한 필자의 태도를 표출하였다. 필자는 ‘범죄 발생을 예방하기 위해 교실에 CCTV를 설치하자.’라는 현상 실행측의 논거에 대해 학교 폭력을 비롯한 범죄 발생에 근본적인 해결책이 될 수 없음을 지적하여 그러한 상대측의 논의가 잘못되었음을 반박하였다.

이는 논제 현상에 대한 찬반 양론이 팽팽하게 맞서는 설득적 글쓰기에서 쟁점에 대해 예상되는 상대측 논거의 정당성을 사전에 차단함으로써 자신의 주장을 강화하려는 것으로 볼 수 있다. 그러한 전략은 자신의 태도와 반대되는 상황을 가정하여 그 부정적 결과를 통해 독자의 문제 의식을 환기한다는 점에서 손실 제시의 한 방식으로 볼 수 있다. 하지만 학습자 글쓰기 자료에서는 학교 체

---

이에 어떤 위계를 설정할 수 있음을 시사한다.

별 허용을 주장할 때 단순히 “체벌을 허용하지 않을 경우 학생들이 학교의 규정을 잘 따르지 않을 것이기 때문이다.”라고 손실만 제시하는 것보다 “체벌의 대안으로서 시행되는 ‘벌점제’는 체벌을 완전히 대체할 수 없다.”라고 예상 반론에 대한 반박을 포함하는 것이 글의 설득력을 높이는 데 보다 효과적임을 확인할 수 있었다. 이는 일반적 수준의 논거를 보다 구체화함으로써 보편 독자의 관여도를 높이기 때문인 것으로 볼 수 있다.<sup>22)</sup>

### 1.1.2. 대안의 정당화를 위한 논거

논제 현상에 대해 중지의 태도를 견지하는 일부 필자(34.8%, 69명)의 경우에는 기존 입장을 대치할 만한 새로운 대안적 명제를 제시하였다. 필자가 논제 현상에 대해 실행을 주장하는 경우에는 부정적 논거를 제시하는 것만으로도 필자의 태도가 충분히 정당화될 수 있지만, 논제 현상에 대해 중지를 요구하는 경우에는 그 대안이 함께 제시되지 않는 경우 독자가 어떤 행동을 취해야 좋을지 몰라 갈팡질팡하게 될 우려가 있다. 결과적으로 그러한 글은 대안적 명제를 함께 제시하는 글에 비해 독자에게 호소하는 글의 설득력이 떨어짐을 확인할 수 있었다. ‘보행 중 흡연’이라는 논제 현상에 대해 중지의 태도를 지니는 경우 “흡연자를 위해서는 금연구역과 흡연구역을 명확히 설정하고 흡연구역을 좀 더 늘리는 것이 필요하다.”와 같이 짧게나마 그 대안을 제시한 것은 이러한 문제를 해결하기 위한 장치로 볼 수 있다. 이는 얼핏 보기에 ‘주장’의 형태로 가시화된 것처럼 보이지만 실제로는 설득의 논거에 대한 적극적인 고려를 통해 실현되었다는 점에서 경험적 논거의 활용과 깊은 관련을 맺는다.

논제 현상에 대해 실행의 태도를 견지하는 경우에도 높은 점수를 받은 일부 글(17.6%, 35명)에서는 공통적으로 주어진 현상에 대해 조건항을 절충함으로써 주장의 강도를 완화하려는 협상적 대안의 속성을 보이고 있었다.<sup>23)</sup> 다음은 ‘고등

22) 호블랜드(Hovland)는 논쟁적 이슈가 제기될 때 사람들이 이미 인지하고 있는 부정적 논거를 거론하는 것이 현명하다고 제안하였다(정만수·이은택, 2008: 23~24). 커뮤니케이션 이론에서는 상대측 논거에 대한 반박을 담고 있는 양면 메시지가 설득 의사소통 행위에서 가장 효과적이라는 연구 결과가 있다(Allen, 1991). 이 결과에 따르면 심지어 발신자와 유사한 태도를 견지하는 사람의 경우에도 기존 태도가 눈에 띄게 강화되는 효과가 나타났다. 이로 미루어 설득적 글쓰기에서 필자가 보편 독자의 상을 구체화할 때 목표 독자의 지배적 태도가 무엇인지 확인하는 것은 매우 효과적인 전략으로 볼 수 있다.

23) 민병곤(2004: 197~200)은 현실에 대한 필자의 태도 중 하나로 ‘현실 지양적 태도’를 개념화하였다. 현실 지양적 태도는 찬성(현상 실행)의 경우 자신의 입장을 조

학교에서의 휴대전화 사용을 금지해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 실행의 태도를 보이는 필자가 협상적 대안을 생산함으로써 자신의 태도를 정당화한 예이다.

학교 수업 시간에 휴대전화 사용을 금지해야 한다고 생각합니다. ① 수업 시간 중 휴대전화 사용은 선생님과 학생들에게 피해를 주는 행동입니다. 학생들에게는 수업 시간에 주의를 산만하게 만들고, 선생님께는 교권이 존중받지 못한다는 불쾌감을 심어드릴 수 있기 때문입니다. (중략) 하지만 수업 시간을 제외하고등학교에서의 휴대전화 사용은 필요합니다. 학교에서도 꼭 필요한 연락이 생길 수 있기 때문입니다. 그러므로 ② 수업 시간 중 휴대전화 사용의 단속을 강화하고 수업 시간 이외의 휴대전화 사용은 허용해야 합니다. ③ 허용된 시간 이외에 휴대전화 사용시 6개월 압수, 수업 시간에 휴대전화로 인한 수업 방해시 영구압수 등 강력한 규정이 교칙으로 인정되고 잘 시행된다면 ④ 더 이상 휴대전화 문제로 걱정하지 않아도 될 것입니다. [휴-행-1-9]

위 예문에서는 논제에 사용된 개념을 분리하여 일정한 조건항에 천착함으로써 협상적 대안(②, ③)을 생산하여 자신의 주장을 강화하고 있다. 이 글의 필자는 논제에 사용된 ‘고등학교’라는 개념을 공간화하여 ‘수업 시간’과 ‘수업 시간 이외’(또는 ‘허용된 시간’)로 분리한 다음 ‘수업 시간’에 대해서만 현상 중지의 태도를 피력하였다. 여기에서는 부정적 논거(①)뿐 아니라 긍정적 논거(④)도 함께 제시하여 부정적 경험이 긍정적으로 변화하는 과정을 보여줌으로써 독자로 하여금 필자의 대안과 태도가 정당한 것으로 인지할 수 있도록 만들었다.

이처럼 협상적 대안을 생성할 때에는 논제 현상을 일정한 기준에 따라 분리하고 각각의 장점과 단점을 살펴본 다음 현상의 장점을 극대화하고 단점을 최소화하는 방향으로 현상 실행을 제한적으로 주장한다. 설득의 논거에 대한 속도가 주장의 형태로 실현되는 것은 경험적 논거의 활용이 궁극적으로 현실에 대한 태도를 결정하는 데 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

---

건부로 주장하는 방식으로, 반대(현상 중지)의 경우 대안을 제시하는 방식으로 나타나며 문어보다 구어에서 더 활발히 나타났다. 현실 지양적 태도와 별도로 현상 변화를 지향하는 필자의 태도를 그는 ‘문제 해결적 태도’로 명명하고 그 하위 항목으로 ‘상충적 반대’와 ‘공존적 반대’를 구분하였다(민병곤, 2004: 195~197). 이 연구에서 필자의 현실에 대한 태도는 ‘현상 실행’과 ‘현상 중지’로 나뉘기 때문에 민병곤과 범주 설정을 달리 하고 있으나 기본적으로 필자의 태도를 판단하는 상위 준거로 ‘현실(맥락)’을 상정한다는 점에서 현상 변화를 지향하는 필자의 태도는 모두 ‘공존적 반대’의 형태로 나타난다고 볼 수 있다.

일반적 논거(②)로부터 세부적 논거(③)로 구체화한 것은 대안의 정당화를 위한 경험적 논거의 활용에서 두드러지게 발견되는 경향이라 할 수 있다. 설득적 글쓰기에서 협상적 대안의 생산으로부터 알 수 있는 사실은 일상의 어떤 현상이 논제로서 쟁점이 된다는 것 자체만으로도 대립되는 주장에 대해 어느 한 쪽으로의 극단적인 선택이 쉽지 않음을 방증한다는 점이다. 따라서 협상적 대안의 설득력을 높이기 위해서는 대안의 논거에 대해 단편적으로 제시하는 것을 넘어서 다시 이를 뒷받침하는 세부 논거를 보완함으로써 논거를 구체화한다.

한편 윌리엄스와 콜롬은 긍정적 논거(④)에 방점을 두는 것을 ‘혜택(benefit)’이라는 이름으로 설명한 바 있다. 필자가 제안한 대안의 가치를 제고하기 위해서는 손실이 혜택으로 바뀌는 과정을 보여주는 것이 효과적이다. 논제 현상의 문제를 처음 제시할 때 부정적 논거로서 손실(①)을 진술하고 그 다음에 해법이나 대안(②, ③)을 제시하고 나서 긍정적 논거로서 혜택(④)을 덧붙이게 되면, 손실이 사라지고 혜택만 남음으로써 문제가 해결되는 방식을 보여주게 된다.<sup>24)</sup> 혜택은 필자가 지닌 태도를 정당화하고 독자로부터 확신과 지지를 얻을 수 있는 장치라는 점에서 긍정적 논거의 보고(寶庫)라 할 것이다. 하지만 대안에 대한 혜택을 구체적으로 제시함으로써 필자의 태도를 정당화한 글은 대안적 명제를 제시한 필자 가운데에서도 극히 일부(8.7%, 6명)에 불과했다.

대안에 대한 혜택이 제시된 학습자 글쓰기 자료에서 발견되는 공통되는 특징은 혜택으로 제시되는 논거가 논제 현상에 참여하는 구성원 전원에게 긍정적인 영향(win-win)을 미칠 수 있는 것이라야 한다는 점이다. 가령 ‘보행 중 흡연’에 대해 중지의 태도를 견지하는 필자가 흡연구역의 확대를 주장하는 것은 비단 비흡연자뿐 아니라 흡연자에게도 만족할 수 있는 긍정적 결과를 제시함으로써 글의 설득력을 강화하기 위한 것으로 볼 수 있다. 이로 미루어 볼 때, 위의 예문에서도 ④를 구체화하여 필자의 대안을 따랐을 때 교사와 학습자에게 각각 어떤 혜택이 주어지는지를 구체적으로 쓸 수 있을 것이다. 혜택을 구체적으로 제시하는 것은 필자의 태도에 대한 독자의 확신을 제고한다는 점에서 중요하다.

24) 윌리엄스와 콜롬(Williams & Colomb, 2007; 윤영삼 역, 2008 : 120)에서는 ‘얻는 것’과 ‘잃는 것’이 객관적으로 똑같을 때 우리 인간이 얻는 것보다는 잃는 것을 훨씬 두려워한다는 점에 착안하여 손실을 보여주지 않은 채 혜택만을 강조하는 것은 글의 설득력을 향상시키는 데에 결코 도움이 되지 않는다고 기술한 바 있다. 이는 학습자 글쓰기 자료를 통해서도 어렵지 않게 확인할 수 있었다. 대부분의 필자는 자신의 주장을 따르지 않았을 때의 손실만을 강조하거나, 손실에 덧붙여 혜택을 제시하는 경우도 종종 발견되었던 데 비해 손실에 대한 언급 없이 혜택만을 강조하는 경우는 거의 찾아보기 어려웠다.

## 1.2. 맥락에 대한 태도

한편 경험적 논거의 활용은 맥락의 제약을 받는다. 설득적 글쓰기를 수행하기 위해 고려해야 할 맥락은 언어적 맥락과 상황 맥락, 사회·문화적 맥락 등이 있다. 국어과 교육과정에서는 상황 맥락을 사회·문화적 맥락 속에 포함되는 미시적 맥락으로, 사회·문화적 맥락을 역사적·사회적 상황이나 이데올로기, 공동체의 가치·신념 등을 포괄하는 거시적 맥락으로 파악하고 있다. 주어진 논제를 바탕으로 논거의 적절성과 타당성을 점검하는 것은 상황 맥락의 작용에 해당하지만, 논제의 문제 의식은 다시 사회적 심리나 통념, 문화적 관습과 같은 사회·문화적 맥락의 제약을 받는다. 아무리 좋은 주장을 펼치더라도 사회·문화적 맥락을 벗어난다면 독자로부터 극단적 사례나 지나친 일반화의 오류로 인식되어 논거로서의 용인성을 잃게 된다. 여기에 페럴만이 지적한 바와 같이 텍스트 내에서의 언어적 자기 모순 여부를 확인하는 작업이 우선적으로 이루어져야 한다. 여기에서는 이를 언어적 맥락 또는 텍스트 내 맥락으로 보고 상황 맥락, 사회·문화적 맥락과 나란히 두어 양상을 분석하였다.

### 1.2.1. 언어적 맥락과 상황 맥락에 따른 논거 활용

언어적 맥락과 상황 맥락은 설득적 글쓰기의 미시적 맥락에 해당한다. 설득적 글쓰기에서 언어적 맥락에 대한 판단은 텍스트의 결속성(coherence)이나 언어적 비모순성을 통해 평가된다. 다음은 ‘학교에서의 체벌을 허용해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 보이는 필자의 글로, 언어적 맥락을 준거로 삼아 설득적 글쓰기에서 적절치 못한 경험적 논거를 선정하였음을 판정한 예이다.

서울에서 학생인권조례가 발효된 이후 전국이 시끄러워졌다. 그리고 선생님이 학생에게 맞은 사건, 교권이 침해당한 사건이 자주 보도되고 있다. 학교에서의 체벌이 금지된 이후 벌어지는 소동이다. 이는 단순히 과도기적 현상으로 보기에겐 사태가 더 심각하다. 하지만 이를 체벌 금지 자체만의 영향으로 보기에겐 무리가 있다.

인기 있는 만화 중에 ‘정글고’라는 만화가 있다. 그 만화에 이러한 장면이 나온다. 늘 이사장에게 불만이 있는 진교 1등 학생이 체벌 금지에 관한 의견을 이사장에게 말한다. 그 학생은 체벌 금지에 찬성하는 입장이다. 그러면서 핀란드 등의 예를 들자 이사장은 ‘코쟁이들’ 이야기는 하지 말라고 한다. 이는 우리나라의 교육 현실을 비판할 때 자주 나오는 장면이다. 뻔한 말이지만, ① 서유럽과 북유럽의 교육은 확실히 우리나라와 다르다.



학생은 짐승이 아니다. 때려야만 말을 듣는 것이 아니다. 이 역시 자주 나오는 말이다. 그러나 맞는 말이다. 왜 꼭 맞아야만 말을 듣는다고 생각하는가? 맞지 않고도 충분히 말을 들을 수 있다. 또한 맞지 않는 것이 우리 나라의 미래에 더 큰 도움이 된다. 선진국으로 들어가는 문턱이다. 위에서도 말했지만, 그 예는 매우 많다. ② 서유럽, 북유럽은 사람이고 우리 나라 학생은 짐승인가? 똑같은 사람이다. 체벌 없이 충분히 교육할 수 있다. (후략) [체-지-4-70]

위 예문에서는 학교 체벌에 대한 현상 중지의 태도를 정당화하기 위해 ‘정글 교’라는 만화의 간접 경험을 경험적 논거로 제시하고 인용의 재맥락화를 위해 ①과 같이 예상 반론에 대한 반박을 덧붙였다. 하지만 논제와 직접 관련을 맺는 다음 단락의 ②에 비추어 볼 때 이러한 서술은 적절하지 못하다. 궁극적으로 이 글에서는 서유럽, 북유럽의 교육이나 우리 나라의 교육에 큰 차이가 없다는 것을 강조함으로써 학교 체벌 금지를 주장하고자 했기 때문이다.

반면 설득적 글쓰기의 상황 맥락에 대한 판단은 글쓰기 상황 또는 교수·학습 상황에서 논제와의 관련 여부를 통해 평가된다. 경험적 논거의 활용은 주어진 논제의 한계를 뛰어넘을 수 없다. 다음은 ‘야외에서 보행 중에 담배 피우는 행위를 금지해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 보이는 필자의 글로, 논제를 둘러싼 상황 맥락을 준거로 삼아 설득적 글쓰기에서 적절치 못한 경험적 논거를 선정하였음을 판정한 예이다.

(전략) 이처럼 길거리에서 담배를 피우는 일도 좋을 것이 하나 없고, 여러 가지 이유에서 타파되어야 하는 행위이다. 마지막으로 ① 실화 하나를 소개하고자 한다. 수 년 전 외국의 한 공항에서 ‘금연 구역’이라는 팻말을 보고도 담배를 피우는 사람이 있었다. 그 때 갑자기 무장 경찰 두 명이 그에게 오더니, 그의 입에서 꾀초를 잡아 빼서 바닥에 던져 밟아버렸고, 이를 본 다른 흡연자들은 일제히 담배를 끄고 바로 섰다고 한다. 길거리 금연을 실천할 때 가장 효율적이고 모욕적이지 않는 방법은 흡연자들 스스로가 인식을 전환해서 담배를 피우지 않는 것이다. 그러나 ② 이를 알면서도 행동을 개선하지 않는 사람들에게는 무력과 벌의 처벌만이 해답이라고 생각한다. [연-지-4-68]

위 예문은 설득적 글쓰기의 상황 맥락에 대한 판단이 논제와의 관련성을 검토하는 것으로부터 출발함을 보여준다. 제시된 부분은 글의 마지막 단락으로, 여기

에서는 외국의 일화를 형상화하여 경험적 논거로 활용(①)한 다음 ‘규칙을 알면 서도 행동을 개선하지 않는 사람들에게는 무력과 법의 처벌만이 해답이다.’라는 논평을 첨가(②)하였다. 하지만 이 논제는 인식 차원의 문제 의식을 다루고 있기 때문에 인식과 행동의 불일치를 문제삼고 있는 논거는 논제와의 관련성을 고려할 때 적절치 않다. 앞서 살펴본 언어적 맥락은 텍스트의 결속성에 관한 준거가 결국 현실에 대한 필자의 태도로부터 비롯된다는 점에 있어 상황 맥락과 공유되는 지점이 존재하지만, 논제와의 상·하위 관련성과는 별개로 텍스트 내 하위 요소를 비교하는 것만으로도 판단이 가능하다는 점에서 차이가 있다.

한편 경험적 논거 활용의 상황 맥락이 논제와의 관련 여부로부터 판단된다는 말은, 논제에 사용된 개념을 각각의 요소로 분리했을 때 해당 논거가 각각의 요소나 조건을 모두 충족해야 한다는 것을 의미한다. 가령 ‘야외에서 보행 중에 담배 피우는 행위를 금지해야 한다.’라는 논제는 ‘야외에서’, ‘보행 중’, ‘담배 피우는 행위’라는 세 가지 요소로 분리되며 이를 모두 충족하는 경우에는 상황 맥락에 비추어 적절한 논거로 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 이 논제로부터 글쓰기를 수행한 학습자 중에는 ‘야외에서’와 ‘보행 중’이라는 두 가지 요소를 배제한 채 ‘담배를 피우는 행위’만으로 논거를 생성한 경우가 자주 발견되었다. 예를 들어 ‘야외에서 담배를 피우는 사람’이 아닌 ‘담배를 피우는 사람’이 증가하는 것만으로 우리 나라가 건강하지 못한 나라로 될 것이라고 손실을 제시하는 것은 상황 맥락에 부합한 논거로 보기에 무리가 있다. 이처럼 논제와의 상황 맥락에 주목하면 논제에 제시된 개념을 분리하고 각각의 조건항에 천착함으로써 태도를 달리하는 상대측의 경험적 논거에 문제를 제기할 수 있다.

### 1.2.2. 사회·문화적 맥락에 따른 논거 활용

설득적 글쓰기의 논거 활용에 영향을 미치는 사회·문화적 맥락은 논거의 타당성과 신빙성으로 나누어 고려할 수 있다. 논거의 타당성(validity)은 역사적·사회적 상황으로부터 비롯된 공동체의 가치관이나 신념에 비추어 제시할 경험적 논거가 독자에게 용인 가능한 것인지 여부를 판단하는 것이다. 논거의 타당성을 판단하는 준거는 흔히 ‘상식(common sense)’의 형태로 통용되는 공동체의 가치관이나 신념이다. 다음은 ‘학교에서의 체벌을 허용해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 보이는 필자의 글로, 논거의 타당성을 준거로 삼아 설득적 글쓰기에서 적절치 못한 경험적 논거를 선정하였음을 판정한 예이다.

(전략) 하지만 무턱대고 아무런 대책 없이 체벌만 금지시키면 안 된다. 인권뿐 아니라 교권, 학습권도 있다. 지금 보도되는 뉴스들 같은 일이 없으려면 대책이 필요하다. 그리고 현실성 있는 대안들 역시 다른 나라에서 많이 볼 수 있다. 미국에는 스쿨가이드라고 해서 학교에 경찰이 있다. 교육을 하며 매를 드는 것은 옳지 못하다. 맞아야만 배우는 것이 아니고, 매를 들면 선생님의 권위도 무너진다. 선생님의 권위는 매에서 나오는 것이 아니고, 때리는 것은 선생님의 일이 아니다. 교권, 다른 사람의 학습권을 침해한 '범법자'에게는 법이 필요하다. 경찰이 필요하다. 처벌은 법의 몫이다. (중략) 학습 욕구가 없는 학생, 교권을 방해하려는 학생은 안 배우게 하면 된다. 작게는 교실 내의 성찰의 방, 성찰 의자에서부터 경찰과의 대체 교육, 문제아들만 모아 놓은 특수학교, 퇴학까지 대안은 충분히 있다. 학생은 인격체이고 인권은 중요하다. 대신 권리가 있으면 책임이 있다. 중학생부터는 책임을 물어야 한다. 학생을 때리고 잘못에 대해서 미미한 처벌을 하기보다는 때리지 않되 합법적이고 엄중한 처벌을 내리면 된다. 우리 나라는 퇴학도 별로 안 시키고, 학생 처벌은 솜방망이이다. 이를 제대로 하는 것이 체벌보다 더 효과적이고 학생을 위한 방법이다. **[체-지-4-59A]**

위 예문은 논제 현상에 대한 필자 나름대로의 대안을 제시하여 비교적 높은 수준의 경험적 논거 활용이 이루어졌음에도 불구하고 그러한 논거가 공동체의 가치관과 신념에 비추어 논란의 여지를 포함하고 있어 일부 독자에게 사회적 심리에 부합하지 않는 것으로 인식된다. 여기에서는 학교 체벌의 대안으로 퇴학을 포함해 중·고등학생에 대한 법적 처벌을 제시하고 있는데, 이는 학교 교육을 바라보는 보편적인 상식과 배치될 가능성이 있다. 중·고등학생에 대한 법적 처벌은 미성숙한 청소년에 대한 과도한 대가를 요구하는 것으로 비춰질 공산이 있기 때문이다.

다만 최근 연달아 발생하는 학교 폭력, 청소년 문제로 말미암아 문제를 일으킨 중·고등학생에 대한 법적 처벌 여론이 거세지면서 그러한 평가는 바뀔 가능성도 있다. 동일한 소재를 경험적 논거로 사용하더라도 이를 해석하는 사회·문화적 맥락의 어떤 요소가 강조되느냐에 따라 다른 결론에 도달하게 한다. 실제로 적지 않은 학습자 자료에서 '미성년자'라는 동일한 소재를 논거로 사용하면서도 '어느 정도의 잘못은 용인해 줄 수 있는 존재'로 인식하는지 아니면 '필요한 경우 권리를 제한하거나 제재를 통해 보호해야 하는 존재'로 보는지에 따라 상반된 결론에 도달하곤 했다. 이처럼 소재의 선택뿐 아니라 동일한 소재로부터 사고를 이끌어가는 방식에 의해서도 경험적 논거의 활용은 영향을 받는다.

한편 논거의 타당성에 대한 독자의 평가는 역으로 독자의 가치관을 평가하는 데 사용되기도 한다. 일례로 ‘교실에 CCTV를 설치해야 한다.’라는 논제에 대해 많은 학습자는 ‘사생활 보호’라는 하나의 가치관과 폭력 및 도난에 따른 ‘학생들의 기본권과 재산, 정신적 건강’이라는 다른 가치관 사이의 우열을 비교하여 자신의 태도를 강화하고 있다. 앞서서도 언급한 바와 같이, 어떤 현상에 대해 논란의 여지가 있다는 말은 서로 다른 가치관이 성립될 수 있으며 그러한 가치관이 서로 대립하는 것을 의미한다. 이러한 가치관은 경험적 논거 활용의 전제로 작용하며, 필자가 자신의 주장을 펼 때에는 상대측이 내세우는 가치관과 그 우열의 정도를 견주어 봄으로써 태도의 정당성을 뒷받침하게 된다.

논거의 신빙성(plausibility)은 경험적 논거의 개연성을 가리킨다.<sup>25)</sup> 경험적 논거는 자연과학과 달리 증명된 사실을 전달하는 데 주된 초점이 놓여 있지 않기 때문에 어떤 현상에 대해 심리적으로 생생하게 환기하는 과정이 반드시 필요하다. 필자가 제시한 경험적 논거가 신뢰할 만한 것인지 여부는 이를 받아들이는 독자가 자신의 지난 경험에 비추어 공감할 수 있는지 판단함으로써 평가된다. 다음은 ‘고등학교에서의 휴대전화 사용을 금지해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 보이는 필자의 글로, 논거의 신빙성을 준거로 삼아 설득적 글쓰기에서 적절치 못한 경험적 논거를 선정한 것으로 판정된 예이다.

(전략) 다음으로 만약 어떤 학생에게 정말 급한 일이 생겼는데 휴대전화가 없다면 학생에게 연락할 방법이 없다. 학교에 전화하면 되지 않냐고 하겠지만 누가 학교번호를 외우고 다닌단 말인가? 예를 들어 아버지가 사고가 나서서 위급한 상태에 빠지셨는데 제때 연락을 못 받는다면 비극적인 결과로 치달을 수도 있다. (중략) 이 글을 읽고 많은 사람들이 말도 안 된다고 생각하겠지만 실제로 일어날 수 있는 일이고, 학생들은 이에 대한 불만을 품고 있다. 그들도 사회의 한 구성원이고 인간이므로 어리다고 무시하지 말고 존중해 줄 필요가 있다고 생각한다.

[휴-행-4-62B]

25) 논거의 신빙성(plausibility)과 유관 개념으로 ‘사실성(verisimilitude)’이 있다. 캠벨과 허스만(Campbell & Huxman, 2009: 82~83)은 이 두 개념과 관여성(engagement)을 포함한 세 가지 특성을 경험적 논거의 원천으로서 이야기를 구성하는 준거로 보았다. 여기에서 ‘신빙성’은 내용의 개연성을, ‘사실성’은 표현의 생생함을, ‘관여성’은 청중과의 관련성을 의미한다.

위 예문에서 필자는 휴대전화가 없을 경우의 상황을 가정하여 경험적 논거로 제시함으로써 고등학교에서의 휴대전화 사용에 대한 자신의 태도를 뒷받침하고 있다. 그러한 논거가 구체성에 기반하여 허구적 경험을 이야기로 형상화하였다는 점은 높이 평가할 수 있지만, 휴대전화가 없던 시절에 이루어지던 긴급한 통화를 기억하는 일부 독자에게는 ‘말도 안 된다.’라는 생각을 하게 만들 가능성도 있다.

정리하면 설득적 글쓰기에서 사회·문화적 맥락을 고려하는 것은 보편 독자가 속한 공동체의 사회적 심리나 문화적 관습에 충돌하지 않도록 경험적 논거를 조정하는 과정으로 볼 수 있다. 특정 독자의 관점에 따라 서로 달리 평가될 수는 있지만, 필자가 경험적 논거를 활용할 때에는 그러한 상황이 현실 상황과 유사하게 구성되었는지, 논란의 여지가 없이 대표성과 신뢰성을 갖추었는지 되짚어 보아야 한다.

## 2. 현실 사례의 수용에 의한 논거

현실 사례의 수용에 의한 논거는 논증 요소 간 관계가 원리나 규칙으로 명백하게 드러나지 않은 상태에서 특정 사실이나 사례를 드러냄으로써 청중의 동의를 이끌어내는 경우에 해당한다. 예시(example)나 예증(illustration)과 같이 구체성에 기반하여 현실 구조를 파악하는 경우와 유추나 은유를 통해 유사성에 기반하여 현실 구조를 파악하는 경우로 나누어 볼 수 있다. 예시는 개별적인 사실로부터 출발하여 원리나 규칙으로 일반화하기 위한 과정으로서 필자의 직·간접 경험을 드러냄으로써 청중으로부터 동의를 이끌어내는 것이다. 예증은 기존에 성립된 규칙을 지지하기 위해서 개입되는 사례에 해당하며, 이미 원리나 규칙으로 굳어진 사례를 도입하거나 인용하는 것이다.<sup>26)</sup> 유추는 일견 예시와 비슷해 보이지만 청자로부터 이미 동의를 얻은 준거치(phoros)를 바탕으로 주제(theme)를 밝히는 것이기 때문에 가치의 전환이 발생한다는 점에서 차이를 보인다. 은유는 응축된 유추(condensed analogy)로, 문학적 표현으로서가 아닌 수사적 관점에서 평가된다는 점에서 논증의 기술로 볼 수 있다. 여기에서는 ‘예시, 예증, 유추, 은유’의 네 가지 기술에 각각 주목하여 현실 사례의 수용이 경험적 논거로 진행되는 과정을 분석하였다.

---

26) 페럴만은 ‘모델(model)’과 ‘안티모델(antimodel)’을 예시, 예증과 대등한 층위에서 독립적으로 설정하고 있으나, 구체성에 기반한 논증의 전체 체계에 비추어 이러한 설정은 정합성이 떨어진다. 따라서 여기에서는 이미 성립된 원리나 규칙으로서 모델과 안티모델이 규범과 권위를 갖는다는 점에 착안하여 현실 구조 수용(동시적 관계)의 하위 범주로 포괄하였다.

## 2.1. 구체성에 기반한 현실 사례의 수용

### 2.1.1. 예시에 의한 논거

예시(example)는 구체적인 현실 사례로부터 현실 구조의 어떤 원리나 규칙의 존재를 가정하는 논거 활용 방식이다. 일찍이 아리스토텔레스는 예시를 귀납법과 유사한 것으로 보았으며(이종오 역, 2007: 128) 페럴만 또한 특정 사례로부터 어떤 규칙이나 다른 특정 사례로 일반화되는 것으로 보았다(Perelman, 1977; Kluback trans., 1982: 106~107). 예시에 의해 생성된 논거는 일반화된 원칙 그 자체가 아닌, 특정 사례를 정당화하는 규칙의 범위나 일반화의 정도가 성패의 관건이 된다.

필자의 직·간접 경험을 예시로 표현한 경험적 논거는 대부분 이야기의 형태를 띤다. 이야기의 단위는 ‘일화(逸話, episode)’이다. 일화란 글자 그대로 평범하지 않고 빼어난 이야기로서, 일상 생활 가운데 일상적 질서에서 이탈한 상황이나 시간이 언어화된 것이다(이강욱, 1993: 26~27; 주재우, 2011: 157~158).

다음은 ‘야외에서 보행 중에 담배 피우는 행위를 금지해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 보이는 필자가 예시를 통해 자신의 태도를 뒷받침한 예이다.

대한민국의 흡연율은 29.1%이다. 길을 가는 사람을 잡고 물어보면 적어도 4명 중 1명이 흡연을 하고 있는 셈이다. ① 실제로 비흡연자라면 누구나 길을 갈 때, 먼 곳이든 가까운 것이든, 담배 피우는 연기 때문에 인상을 찌푸렸었던 기억이 있을 것이다. 적당히 거리가 있으면 앞질러 가기도 어렵고, 그렇다고 흡연자들에게 담배를 꺼달라고 요청하는 것도 선뜻 나서기가 껄끄럽다. 정부에서는 무분별한 흡연을 막기 위해서 회사나 빌딩은 물론 광화문 버스정류장 같은 공공장소에서 담배 피우는 것을 금지시키고 있다. 하지만 이것만으로는 불충분하며, 보행 중 길거리 흡연까지 금지시켜야 한다고 생각한다. (중략)

② 내 나이가 6~7살 즈음에 가족과 소풍을 간 일이 있었다. 어머니가 아버지 손을 잡고 가라 하셔서 아버지께 다가갔었다. 6~7살이라는 나이는 유치원을 다니는 나이라고는 하지만 아직 지적 능력이 덜 발달되어 있던 터라 아버지의 손에 무엇이 있는지 몰랐었다. 그 당시 아버지는 담배를 피우면서 앞에 가고 계셨으므로 담배가 잘 보이지 않아 결국 아버지의 손을 잡음과 동시에 담배를 손으로 잡아버리고 말았다. ③ 이렇게 보행 중에 누군가가 상대방의 모습을 제대로 보지 못할 경우 이러한 상황이 발생할 수 있기 때문에 보행 중의 흡연 행위는 매우 위험하다. (후략)

[연-지-1-57]

위 예문에서는 목표 독자를 ‘비흡연자’로 상정하여 필자의 경험을 보편 독자와 공유(①)하고 논제 현상과 관련된 자신의 부정적 경험을 이야기로 표현(②)한 다음 그러한 문제가 일상에서 얼마든지 발생할 수 있다는 논평(③)을 덧붙임으로써 자신의 경험을 일반화하였다. ①~③ 각각이 함의하는 바를 구체적으로 살펴 보면 다음과 같다.

첫째, 예시에 의한 경험적 논거의 기본 전제는 필자의 직·간접 경험을 보편 독자와 공유함으로써 독자로부터 공감을 불러 일으킨다는 데에 있다. 경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기에서는 필자가 자신의 경험에 동의할 것으로 상정한 보편 독자의 성격에 따라 경험의 공유나 우위를 의도한다. 보편 독자는 ‘필자가 자신의 논거를 통해 영향을 미치고 싶어하는 이들의 집합(the gathering of those whom the speaker wants to influence by his or her arguments)’(Perelman, 1977; Kluback trans., 1982 : 14)으로 민병곤(2008 : 119)은 그러한 보편 독자의 상이 필자와 입장이 다르거나 중립적 입장을 견지하는 이들로 구체화된다고 밝히면서 이를 ‘목표 독자(target reader)’라 명명했다. 실제로 필자는 보편 청중의 실체가 존재한다고 믿는 것이 아니며 필자 자신이 가지고 있는 보편 청중의 상을 인지적으로 구체화하는 것이다(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Wilkinson & Weaver trans., 1971 : 33). 위 예문의 ①에서는 보편 독자의 상을 ‘비흡연자’로 상정하여 논제 현상에 대한 태도를 필자와 동일하게 견지하지 않을 경우 나타나는 손실을 개인적 상황에서 서술함으로써 목표 독자와의 경험 공유를 지향하였다.

이와 달리 보편 독자에 대한 경험의 우위를 드러냄으로써 자신의 태도를 정당화하기도 한다. ‘모든 고등학교를 남녀공학으로 바꾸어야 한다.’라는 논제에 대해 현상 실행 또는 중지의 태도를 보인 대부분의 학습자(84.0%, 21명)는 자신이 남중·남고 출신이기 때문에 쟁점이 되는 사안의 문제점을 잘 알고 있다고 강조하고 있었다. 이는 필자와 유사한 경험을 공유하지 않은 독자(남녀 공학을 졸업한 사람)를 목표 독자로 설정한 것으로, 필자는 독자가 경험하지 못한 자신의 고유한 경험으로부터 정보원의 공신력을 획득하여 경험적 논거를 생성하였다. 즉 필자는 자신이 남중·남고 출신이기 때문에 현상 실행 또는 중지에 따른 문제 상황을 다른 누구보다도 잘 알고 있다는 전제 아래 자신의 직·간접 경험을 논거로 삼아 설득 상황에서 우위를 점유하였다.

둘째, 이야기를 통한 예시의 기술은 필자의 직·간접 경험을 논거의 원천으로 삼는다. 예시에 의한 경험적 논거를 활용한 학습자 가운데 가장 많이 사용하는

이야기의 원천은 필자의 직접 경험이었다(86.5%, 128명). 위 예문의 ② 또한 필자의 직접 경험을 활용한 것으로 볼 수 있다. 하지만 그러한 경험이 제시되는 방식이 ‘형상화’에 있다는 점을 고려할 때 필자의 직접 경험뿐 아니라 간접 경험, 허구적 경험까지도 이야기로 구성되어 논거로 활용될 수 있을 것으로 짐작된다. 실제로 일부 학습자(11.5%, 17명)는 신문이나 뉴스를 통해 알게 된 다른 사람의 간접 경험을 이야기로 구성해 경험적 논거로 제시함으로써 논제 현상에 대한 자신의 태도를 뒷받침하고 있었다.

예시의 기술로 생성된 경험은 보편 독자에 의해 공인된 사례가 아니라는 점에서 뒤에 나올 ‘예증’과 변별점을 갖는다. 오히려 예시를 통해 제시되는 이야기는 독자에게 수용됨으로써 필자가 지향하는 명제나 논거에 귀납적으로 독자가 동의하도록 만드는 역할을 한다. 이는 예시로 구성되는 경험이 반드시 실제 경험이 아니어도 됨을 시사한다. 논제 현상이나 독자와의 관여성(engagement)이 높고 이야기의 신빙성(plausibility)과 사실성(verisimilitude)이 유지되기만 한다면 허구적 경험도 이야기로 활용될 수 있다.<sup>27)</sup>

셋째, 경험적 논거로 활용된 이야기의 용인성을 높여 보편 독자의 공감을 형성하기 위해 이야기 표현의 객관화 과정이 발견되기도 하였다. 예시의 기술로 생성된 경험적 논거 가운데 상당수는 이야기 자체의 서술에 함몰된 나머지 독자의 관심사와 가치를 고려하지 않거나 논제와의 상황 맥락에서 벗어나 글의 설득력을 떨어뜨리곤 하였다. 이야기로 제시되는 직·간접 경험은 주장에 구체성을 부여하고 활기를 불어넣는다는 점에서 긍정적 효과가 있지만, 다른 사람이 의심할 수 없는 사회적으로 지극히 안전한 장소일 뿐이므로 논거로 절대 사용될 수 없다는 비판이 제기되기도 한다(Williams & Colomb, 2007; 윤영삼 역, 2008 : 236). 필자의 태도를 뒷받침하기 위해 활용되는 이야기는 결론에 비추어 반드시 논란의 여지가 없는 확실한 것이어야 하며, 현실적으로 실효성을 담보해야 한다. 그렇지 않을 경우 선택된 이야기에 대해 누군가 그 반례를 제시하면 경험적 논거에 의한 기존의 주장은 무너질 수밖에 없다. 이를 판단하는 주체는 설득적 텍스트의 보편 독자이다.

---

27) 캠벨과 허스만(Campbell & Huxman, 2009 : 82)은 허구적 경험의 사례가 경험적 논거로 사용된 일례로 테러리스트에 대한 가정을 들고 있다. 지금까지 어떤 테러리스트도 핵 시설을 보유한 경우는 없었다. 하지만 수사학자는 테러리스트가 핵 시설을 비롯한 강력한 무기를 보유할 수 있음을 가정함으로써 독자에게 문제 상황의 심각성을 일깨울 수 있다. 중요한 것은 그러한 사례가 독자에게 신빙성(내용의 개연성), 사실성(표현의 생생함), 관여성(독자와의 관련성)에 대한 확신을 줄 수 있어야 한다는 점이다.



일부 학습자(23.6%, 35명)는 경험적 논거로 활용된 이야기의 용인성을 높이기 위해 별도의 객관화 장치를 수반하기도 했다. 그 중 대표적인 방식이 ‘이야기에 대한 논평’과 ‘새로운 개념의 형성’이다. 위 예문에서는 논평(③)을 통해 앞서 언급한 이야기(②)의 심각성을 환기하고 자신의 경험을 일반화하였다. 이야기는 추상적으로 지나갈 수 있는 문제 상황을 구체적으로 생생하게 그려냄으로써 독자의 관심과 감성을 자극할 수는 있지만 자칫 사회적 용인성을 잃고 개인의 특수한 경험으로만 머무를 우려가 있다. 그러한 문제점을 해결하기 위한 장치의 하나로 논평은 연역적으로 상정된 필자의 태도와, 이를 뒷받침하는 개인의 경험을 이어주는 매개가 된다. 논평이 첨가됨으로써 이야기는 설득적 글쓰기의 목표 달성을 정당화하는 객관화된 경험으로 진행된다. 다만 필자의 직·간접 경험을 바탕으로 구성되는 이야기에 대해 논평을 첨가하는 것은 표현 주체로서의 자아와 표현 대상으로서의 자아를 분리해야 한다는 점에서 쉬운 일은 아니다.<sup>28)</sup>

한편 극소수(3.4%, 5명)이기는 하지만 새로운 개념의 형성을 통해 이야기를 응축하고 추상화하려는 시도가 발견되기도 하였다. 한 예로 ‘교실에 CCTV를 설치해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 실행의 태도를 견지하는 어느 학습자의 글에서는 범죄자에게 미치는 CCTV의 효과를 ‘공식적 감시 효과’라고 명명함으로써 다양한 관련 사례를 포함할 수 있는 개념을 제시하고 있었다. 다양한 이야기를 기술하는 데 통용될 수 있는 개념을 생성하는 것은 자칫 장황하게 흐를 여지가 있는 이야기를 초점화시킴으로써 보편 독자의 용인성을 제고하는 데 기여한다. 새로운 개념을 만드는 것은 ‘일반 의미’의 결합을 통해 ‘인증 의미’를 규정하는 것으로 볼 수 있으며, 이야기의 개념화는 정당화를 수반하는 동일한 개념에 의해 어떤 상황을 다른 상황들로부터 구별하는 것을 지향한다.<sup>29)</sup> 이러한 작업은 얼핏

28) 쉬프린(Schiffrin, 1990 : 241~256)은 대립적 논쟁에서 참여자 상호작용의 언어화 방식을 ‘의견(opinions)’과 ‘이야기(stories)’로 나누어 고찰하였다. 그는 필자와 독자의 관계를 각각 발화 생산자(animator), 저자(author), 주인공(figure), 책임자(principal)의 관점에서 검토하고 ‘의견’과 ‘이야기’의 수사적 차이를 조명하였다. 경험적 논거의 활용에서 ‘의견’과 ‘이야기’의 관계는 근본적으로 현실에 대한 필자의 ‘태도’와 현실 사례나 구조에 기원을 둔 ‘경험적 논거’의 관계로 대응된다. 하지만 의견을 ‘어떤 상황에 대한 개인의 내재적, 평가적 입장(an individual’s internal, evaluative position about a circumstance)’이라는 쉬프린의 정의(Schiffrin, 1990 : 244)를 염두에 둘 때 이는 이야기에 대한 ‘논평’으로 볼 수도 있다. 필자는 논평을 통해 단순한 발화 생산자나 저자의 역할을 넘어서 ‘책임자’로서의 기능을 강화한다.

29) 논증에서의 ‘일반 의미’와 ‘인증 의미’에 관한 논의는 윌리엄스와 콜롬(Williams & Colomb, 2007; 윤영삼 역, 2008 : 346)으로부터 가져온 것이다. 일반 의미(common meaning)는 어떤 용어에 대한 일상적인 이해인 데 비해 인증 의미(authorized meaning)

보기에 필자가 규정하는 것처럼 보이지만 궁극적으로는 보편 독자의 동의를 얻어 최종적인 의미가 결정된다는 점에서 독자의 이해와 평가에 그 성패가 달려 있다. 새로운 개념을 형성한 학습자의 글에서는 그러한 개념을 통해 보편 독자의 선결 동의를 전제하고 이를 바탕으로 현실 사례에 대한 동의를 획득하고 있었다.

정리하면 필자의 직·간접 경험을 형상화하여 이야기로 제시하는 것은 경험적 논거 활용의 중핵에 해당하는 것으로 볼 수 있다. 글의 설득력을 높이기 위해 문제 상황과 그 원인에 대해 논리적으로 조목조목 따져가며 논거를 생성할 수도 있지만, 어떤 현상과 관련된 구체적 형상을 통해 문제 상황을 생생하게 그려냄으로써 독자의 감성을 자극하고 심리적 호소를 강화하는 것이 보다 효과적일 수 있다. 예시에 의한 경험적 논거는 특정 사례로부터 일반화가 이루어지는 귀납적 추론의 형태를 띤다. 동서양을 막론하고 이른바 ‘고전’이라 부르는 전범에서는 필자가 말하고자 하는 논지나 이론이 필자의 서술을 통해 직접적으로 제시되기 보다 인물의 발화나 행동을 통해 간접적으로 제시되는 경우가 대부분이다. 그러한 표현이 지닌 보편 독자에의 용인성을 높이기 위해 논평을 첨가하거나 새로운 개념을 생성하여 이야기 표현을 객관화할 수 있다.

### 2.1.2. 예증에 의한 논거

예증(illustration)은 보편 독자의 선결 동의를 얻은 것으로 전제되는 현실 사례로부터 설득이 출발하는 연역적 추론의 기술이다. 공인되지 않은 특정 사례로부터 출발해 귀납적으로 새로운 규칙을 만드는 예시와 달리, 예증의 출발점이 되는 보편 독자의 동의를 얻은 최초의 사례는 현실 맥락의 어떤 규칙을 상정함으로써 다른 특정 사례에 존재를 부여하는 형태를 띤다(Perelman, 1977; Kluback trans., 1982:108). 예증에 의한 경험적 논거는 사회적 현상과 같이 독자에게 공인된 현실 사례를 제시하거나 자연과학 또는 형식 논리학으로부터 권위를 인정받은 사례를 인용함으로써 구현된다.

다음은 ‘야외에서 보행 중에 담배 피우는 행위를 금지해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 보이는 필자가 예증을 통해 자신의 태도를 뒷받침한 예이다.

---

는 전문 분야에서 합의한 ‘공인된’ 의미로 볼 수 있다. 어떤 분야에서 인증 의미로 사용되는 용어는 다른 분야에서 일반 의미로 사용되기도 한다.

① 최근 각 자치구에서 공공장소와 많은 사람들이 이용하는 버스 정류장, 광장 등에서 흡연을 금지하는 조례를 제정하고 있다. 강남역 부근 강남대로와 광화문 광장 등에서는 흡연을 하는 사람을 대상으로 벌금을 부과하고 있으며 국가 차원에서도 이를 장려하고 있다. ② 이 문제는 단순히 길거리 흡연에만 국한되는 것이 아니라 자유의 범위를 어디까지 허용해야 하는가에까지 확장될 수 있기에 주의 깊게 살펴볼 필요가 있다.

어떤 이유에서건 야외에서 보행 중 흡연하는 행위는 지양되어야 한다. 이런 주장의 근거로는 크게 세 가지를 들 수 있다. 우선, 야외 흡연은 타인에게 피해를 준다. ③ ‘자유’라는 것은 타인에게 피해를 주지 않을 때까지만 인정될 수 있다는 밀의 말도 있듯이, 타인에게 피해를 주는 길거리 흡연 행위는 금지되어야 한다. ④ 길거리에서 흡연하던 사람이 들고 있던 담배에 아이가 데어서 화재가 되었던 경우가 일본에서도 존재했다. 더욱이, 간접 흡연이 직접 흡연보다 훨씬 해롭다는 사실은 이미 많이 알려졌다. ⑤ 간접 흡연에 30분 이상 노출되면 혈관 내벽이 손상된다는 연구 결과도 있으며, 흡연자가 들이마셨다가 내뿜는 연기가 담배 자체에서 나오는 연기보다 해롭다는 주장도 있다.

둘째, 화재의 위험이 있다는 것을 들 수 있다. 담배꽂초가 산불의 원인이 되는 것뿐만 아니라 ⑥ 전체 화재의 원인 중 12.2%가 담배라는 통계 수치도 존재한다. ⑦ 최근에 있었던 에버랜드 화재 사건 또한 원인이 담배였다.

셋째, 아이들의 인식상 그리고 길거리 미화상 좋지 않다는 점을 들 수 있다. ⑧ 지상과 TV에서는 흡연 장면이 아이들의 인식에 악영향을 끼친다는 연구 결과를 받아들여서, 흡연 장면을 편집하거나 모자이크 처리를 하고 있다. 이런 상황에서 보행자의 흡연을 방치하는 것은 TV에서 흡연 장면을 금지하는 의미를 퇴색시킨다. 또한 담배 꽂초를 길에다 마구 버리기 때문에 길거리의 미관상에도 좋지 않다.

물론 이런 의견에 대해 개인의 인권, 특히 자유를 침해한다는 반론이 제기될 수 있다. 비흡연자의 권리를 챙겨주기 위해 흡연자의 권리를 침해한다는 것이다. 그러나 길거리 흡연 행위는 ⑨ ‘자기 본위적 행위’가 아니라 ‘타인 본위적 행위’이다. 혼자서 흡연한다면 상관없지만, 길거리 흡연은 일차적으로 자신뿐만 아니라 타인에게도 영향을 끼치는 ‘타인 본위적 행위’인 것이다. 따라서 앞의 밀의 말을 참고하면 흡연자들에게는 자유를 보장해달라고 주장할 권리가 없다. 이미 타인에게 영향을 주는 행위를 하고 있기 때문이다. 그렇기에 보행 중 흡연 행위는 마땅히 금지되어야 한다.

[연-지-3-57]

위 예문에서는 사회적 현상을 도입(①, ④, ⑦, ⑧)하고 자연과학 영역(⑤, ⑥) 및 형식 논리학 영역(③, ⑨)의 사례를 인용하는 등 다양한 예증의 기술을 활용

하여 필자의 태도를 정당화하고 있다. 위 예문의 ①에서는 ‘야외에서 보행 중 흡연’이라는 논제 현상을 부각시키기 위한 사회적 현상으로 ‘각 자치구의 조례 제정’을 제시하고 있으며, 이를 바탕으로 ②와 같이 문제 의식을 환기하였다. 사회적 현상의 도입을 통한 경험적 논거의 활용은 보편 독자로부터 선결 동의를 얻은 것으로 간주되는 현실 사례를 제시함으로써 독자의 문제 의식을 일깨우거나 이미 수용된 규칙 또는 원리를 강화하도록 하는 데에 목적이 있다.<sup>30)</sup> 글의 서두에 최근 이슈로 부각된 사회적 현상을 제시함으로써 논제 현상에 대한 독자의 관심을 유발하고 문제 상황에 대한 심각성을 강조하여 공감대를 형성하는 방식은 거의 대부분(93.9%, 186명)의 학습자 글쓰기 자료에서 발견되었다.

③~⑧은 예증의 기술로 활용될 수 있는 경험적 논거의 원천을 보여준다. 예시가 필자의 직·간접 경험을 공유했던 것과 달리 예증은 보편 독자의 선결 동의를 전제로 하기 때문에 주로 간접 경험만을 공유의 대상으로 한다. 위 예문에서는 야외에서 보행 중 흡연으로 인해 국내·외에서 발생한 사회적 현상(④, ⑦, ⑧)과 더불어 그 위해에 관한 연구·조사 결과(⑤, ⑥), 흡연자의 자유를 일부 제한하기 위한 정당성을 강화하는 데 도움을 주는 권위자의 발언(③, ⑨) 등을 다양하게 제시하였다. 이를 통해 간접 경험의 범주로 사회적 현상뿐 아니라 자연과학 및 형식 논리학적 자료도 예증의 기술로 활용될 수 있음을 알 수 있다. 인용은 자연과학이나 형식 논리학으로부터 권위를 인정받은 현실 사례를 경험적 논거로 구성함으로써 독자에게 공인된 사례로 간주된다.<sup>31)</sup>

자연과학 영역에서 논증은 ‘실험과 계산을 사용하여 가설을 검증하는 담화 작용’을 의미한다(Plantin, 1990; 장인봉 역, 2003 : 185). 경험적 논거로 사용되는 자연과학적 사례로는 실험에 의해 증명된 연구 결과와 조사나 계산에 의한

30) 주재우(2011 : 113~114)는 조동일(1971)이 제안한 ‘전환 표현’과 ‘비전환 표현’의 개념을 중세 설(說) 양식을 분석하는 데 동원한 바 있다. 그에 따르면 ‘예증’은 이미 받아들여진 규칙이나 원리에 대해 독자가 ‘과연 그렇구나.’라고 함의하는 자세를 취하도록 하는 설득 방식으로서 기사(紀事)와 설리(說理)가 동일한 세계를 상징하기 때문에 전형적인 비전환 표현으로 볼 수 있다.

31) 플란틴(Plantin, 1990; 장인봉 역, 2003 : 180~185)은 규범화된 담화 현상으로서 논증의 개념을 네 가지로 분류하였다. 그는 논증을 일차적으로 과학적 영역과 화용적 영역으로 나누고 화용적 영역의 논증을 수사학과 연결지었다. 과학적 영역의 논증은 진리를 지향하는 논리의 방법에 따라 형식적 영역과 비형식적 영역의 논증으로 나눌 수 있으며, 형식적 영역의 논증은 최종적으로 논리적 영역과 과학적 영역의 논증으로 구분된다. 신수사학 이론에 기반한 경험적 논거의 활용은 비형식적 영역의 논증에 해당하며, 인용은 논리적 영역과 과학적 영역의 논증이 비형식적 영역의 논증의 영향력 아래에 귀속되는 것으로 볼 수 있다.

통계 자료가 있다. 위 예문의 ⑤에서는 간접 흡연의 해로움이 증명된 연구 결과를 인용함으로써 보행 중 흡연이 정당화될 수 없음을 드러내었으며, ⑥에서는 통계 자료를 통해 전체 화재의 원인 중 담배가 차지하는 비중을 제시하고 자신의 태도를 뒷받침했다. 이들은 자연과학 영역에서 권위를 인정받은 현실 사례를 경험적 논거로 활용하고 있다는 점에서 예증의 하나로 볼 수 있다.

반면 형식 논리학 영역에서 논증은 ‘참인 전제로부터 타당한 연역 방식에 의한 참인 결론을 추론하는 담화 작용’을 의미한다(Plantin, 1990; 장인봉 역, 2003: 185). 경험적 논거로 사용되는 형식 논리학적 사례로는 전제의 확증성을 제고할 수 있는 권위자의 발언이나 전문가의 안면 타당도에 기대 학문적 용어의 인용 등이 있다. 위 예문의 ③에서 필자는 ‘자유’라는 사유와 철학에 대해 어느 누구보다도 권위를 지니고 있다고 판단되는 밀(Mill)의 발언을 인용함으로써 자신의 태도를 뒷받침하고 있다. ⑨도 밀의 발언을 인용한 것이기는 하지만 권위자의 이름을 직접 거론하여 자료원의 출처로부터 권위를 지지받는 대신 ‘자기 본위적 행위, 타인 본위적 행위’와 같은 학문적 용어를 인용함으로써 전문가의 안면 타당도에 기대고 있다. 이들은 권위자나 전문가의 권위를 수용함으로써 설득의 출발점이 되는 전제에 대해 보편 독자의 동의를 유도한다.

자연과학과 형식 논리학적 사례의 인용은 이를 기반으로 하는 각종 메타자료 또한 경험적 논거로 사용될 수 있음을 시사한다. 독서 경험이나 대중 매체 자료는 자연과학과 형식 논리학적 사례를 전달하는 하나의 경로가 될 수 있다. 위 예문의 ⑧에서는 흡연 장면의 노출이 아이들의 인식에 악영향을 끼친다는 연구 결과를 수용한 지상과 TV의 사례를 논거로 제시하였다. 사례 그 자체가 아닌 메타 자료를 인용함으로써 얻을 수 있는 수사적 효과는 자료가 지닌 현실 맥락과의 관련성을 강화하여 사례에 포함된 권위의 객관화를 달성할 수 있다는 점이다.<sup>32)</sup>

32) 자연과학과 형식 논리학적 사례의 메타자료가 지니는 권위는 그것이 전달되는 맥락의 권위가 논거의 정당성에 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 위 예문의 ⑧에서는 개인적 맥락인 ‘길거리’와 사회적 맥락인 ‘방송’을 나란히 견주고 있다. 사회적 맥락인 방송의 권위를 우위에 내세움으로써 어떤 현상이 방송에서 금지되는 상황이라면 그보다 낮은 우위에 있는 개인적 맥락 즉 길거리에서도 당연히 추방되어야 한다고 사례를 계층화한 것이다. 맥락은 사회적 심리나 문화적 관습에 따라 다양한 가치를 내포할 수 있기 때문에 학습자 자료에서 절대적으로 적용 가능한 경향성을 찾기란 쉽지 않았다. 다만 ‘관습의 맥락’과 ‘실재의 맥락’이 충돌하는 경우에는 최근의 맥락이, ‘있는 것’과 ‘있어야 할 것’이 충돌하는 경우에는 ‘있어야 할 것’의 맥락이, 개인적 맥락과 사회적 맥락이 충돌하는 경우에는 사회적 맥락이 우위를 점유하는 경우가 많았다. 사회적 맥락 가운데에서는 특히 법규의 권위로부터 논거의 정당성이 보장되는 경우가 많이 발견되었다. 이는 법규가 절차적 정의에 염두를 둔 기술적 개념으로

정리하면 외적 자료의 인용은 필자의 간접 경험을 포함한 경험적 논거에서 가장 먼 외연을 형성하는 것으로 볼 수 있다. 학습자 글쓰기 자료에서 외적 자료의 인용은 종종 필자가 구성한 새로운 맥락에 동화되지 못한 채 기존의 맥락에 고립되어 자칫 탈맥락적으로 대비를 보이기도 했다. 그러한 경우 필자가 상정한 현실에서의 경험이 인지적으로 조정된 것이 아니기 때문에 적절한 경험적 논거로 볼 수 없다. 이처럼 인용은 외적 자료에 대한 재맥락화 작업의 성패에 따라 경험적 논거가 될 수도 있고 되지 않을 수도 있다.

## 2.2. 유사성에 기반한 현실 사례의 수용

### 2.2.1. 유추에 의한 논거

유추(analogy)는 유사성에 기반하여 준거치(phoros)에 대한 기존의 앎을 바탕으로 주제(theme)를 정당화하는 논거를 생성하는 방식이다. 준거치는 ‘수용되어야 할 것’으로의 가치 전환을 위해 동원되는 ‘이미 수용된 것’의 사례이다.<sup>33)</sup> 즉 주제와 준거치에 포함된 반복되는 속성의 어느 한 요소를 압축하고 세 개의 요소로 관계를 맺게 하면 도식으로 연결된 네 개의 개념은 유추로 표현된다. 이때 준거치는 보편 독자로부터 선결 동의를 얻은 것으로 간주된다.

다음은 ‘교실에 CCTV를 설치해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 보이는 필자가 유추를 통해 자신의 주장을 정당화한 예이다.

(전략) 쉽게 예를 들어 교실의 칠판은 다양한 용도로 사용된다. 수업 용도로 만들어졌지만 쉬는 시간에 오목놀이나 바둑 등으로 사용되기도 하며 그림을 그리거나 낙서하는 공간으로도 사용된다. 마지막의 용도가 가장 문제라 생각한다. 어느 반에서는 남학생이 여학생의 얼굴을 칠판에 그렸는데 이것은 놀리려는 목적이 아님에도 불구하고 그 여학생이 상처를 받아 울음을 터뜨린 사건이 있었다. 교실의 칠판도 마음만 먹으면 악의 용도로 사용될 수 있는데 하물며 CCTV를 올바르게 사용할 수 있겠는가? CCTV를 설치하는 어른들이 비교육적으로 사용한다는 것이 아니라 그것은 이용하는 사람이 어떻게 생각하느냐에 따라 달라질 수 있음을 알리고 싶다. [폐-지-2-2]

서, 어떤 현상이 법으로 규정된 절차에 부합하면 정당한 것으로 인정되고 그렇지 않으면 정당하지 않은 것으로 보기 때문으로 해석된다.

33) 준거치(phoros)의 기본형인 phore은 ‘~을 가진 것(bearer), ~을 나르는 것(carrier)’의 의미를 지닌 접미사라고 한다. 부르통과 고티에(Breton & Gauthier, 2000; 장혜영 역, 2006 : 57)는 이를 ‘유사한 것’으로 번역한 바 있다.

위 예문에서는 확실성이 담보되는 준거치의 관계를 논제 현상과 관련된 사례에 적용시킴으로써 의도한 결론에 도달하였다. 이 글에서는 교실 내 CCTV 설치의 위험성을 드러내기 위해 유추의 사례로 ‘칠판’을 사용하고 있다. 밑줄 친 부분은 ‘칠판:악의 용도=CCTV:(결론)’의 관계로 나열되는데, 유추에서 어느 한 요소가 주제와 준거치에 반복된다는 점을 고려할 때 네 가지 개념의 관계는 ‘칠판(A):악의 용도(B)=CCTV(C):악의 용도(D=B)’와 같이 세 가지 요소 사이의 관계로 요약된다. 주제를 구성하는 ‘CCTV(C)’와 ‘악의 용도(D)’의 관계는 가치의 전환을 위해 ‘칠판(A)’과 ‘악의 용도(B)’의 관계에 연결되며, 궁극적으로 결론에 도달한 다음에는 준거치에 해당하는 A와 B가 제거된 채 주제만 남는다.

유추는 보편 독자의 선결 동의를 가정한다는 점에서 필자와 태도를 달리하는 상대측의 논거를 공격하는 데 효과적이다. 일례로 ‘고등학교에서의 휴대전화 사용을 금지해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 실행의 태도를 견지하는 어느 필자의 글에서는 ‘학업 분위기 저해를 막기 위해 고등학생의 휴대전화 사용을 금지해야 한다.’라는 상대측의 논거로부터 ‘고등학생:학업=선생님/회사원:업무’라는 관계를 도출하여 “휴대전화 소지를 금지하는 이유가 단순히 학업 분위기 저해를 막기 위해서라면 선생님이나 일반 회사의 어른들도 업무 분위기 저해를 막기 위해 휴대폰 소지를 금지해야 한다.”와 같이 반박하였다. 상대측의 논거를 유사한 상황에 적용함으로써 그러한 입장이 지닌 문제점을 부각시키는 데 효과적으로 활용될 수 있다.

하지만 강력한 수사적 효과에도 불구하고 학습자 글쓰기 자료에서 유추의 기술이 활용되는 빈도는 극히 미미했다(2.0%, 4명). 이는 뒤에 나올 은유(3.5%, 7명)보다도 그 빈도가 낮다. 이는 앞서 살펴본 바와 같이 유추의 준거치가 가설진술 단계에서는 유용하지만 궁극적으로 결론에 도달했을 때 제거되어야 하는 극복의 대상이 되기 때문인 것으로 풀이된다(Perelman, 1977; Kluback trans., 1982: 114).

### 2.2.2. 은유에 의한 논거

은유(metaphor)는 응축된(condensed) 유추를 가리킨다. 유추의 도식이 ‘A: B=C:D’의 형태로 제시되는 반면 은유의 도식은 ‘D의 A’, ‘C의 B’, ‘A는 C이다.’와 같이 주제와 준거치가 혼합적으로 나타난다. 아리스토텔레스에 따르면 은유는 ‘어떤 사물에 다른 유형의 이름을 부여하는 것’으로서 유에서 종으로, 종에서 유로, 종에서 종으로 전이하는 모든 종류의 수사법을 가리킨다. 설득적 글쓰기에서 은유는 문학적 표현으로서가 아닌 수사적 기술로서 논거 활용에 적용된다.

다음은 ‘고등학교에서의 휴대전화 사용을 금지해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 보이는 필자가 은유의 기술을 활용하여 대상에 대한 가치 평가를 바탕으로 자신의 주장을 뒷받침한 예이다.

(전략) 우리 학교는 몇 년 동안 선배들의 노력으로 학습 분위기가 좋은 학교가 되었고, 이렇게 될 수 있었던 요인에는 철저한 두발 규제, 선생님들의 노력도 있지만 휴대전화 사용 금지가 큰 역할을 하였다고 생각한다. 흔히 말하는 ‘똥통 학교’, 즉 수업 분위기가 좋지 않고 진학률도 좋지 않은 학교들은 휴대전화 소지에 대한 제재는 물론이고 수업 시간에 사용하는 것에 대해서도 심하게 벌하지 않는다. 이러한 환경에서는 아직 자기 절제력이 부족한 고등학생으로서는 PC방, 오락실에서 공부를 하라는 것과 크게 다르지 않다. **[휴-지-1-8]**

위 예문에서는 ‘PC방’이나 ‘오락실’이 ‘학교’와 달리 분위기도 좋지 않고 질서도 잡히지 않은 공간이라는 점에 주목하여 ‘학교(A):PC방/오락실(B) = 정결한 공간(C):똥통(D)’이라는 유사성 추론을 이끌어냈다. 그중 ‘D의 A’ 형태에 해당하는 ‘똥통(의) 학교’와 같이 표현함으로써 조정된 개념과 그것이 지칭하는 현실의 대치를 통해 주제의 영역을 준거치의 영역으로 동화시켰다. 이러한 유형의 은유는 준거치로 활용된 어휘(‘똥통’)의 선택만으로도 그 가치가 충분히 표출된다는 점으로 인해 일상 상황에서도 비교적 쉽게 통용된다. 가까운 예로, 테러를 지원하는 정권을 비판하기 위해 ‘악의 축(axis of evil)’이라는 은유를 사용함으로써 지칭하는 대상에 대한 독자의 부정적 가치 평가를 강력히 유도한 바 있다. 언어의 관습적 사용을 넘어서 생소한 두 용어를 맥락에 맞도록 재조합하는 것은 경험적 논거 활용의 창의성을 보여준다.

반면 준거치의 선택뿐 아니라 동일한 준거치로부터 사고를 이끌어 나가는 방식에 의해서도 주제의 기술은 영향을 받는다. ‘옵션’이라는 은유가 공통으로 활용된 두 학습자의 글쓰기 자료에서는 그러한 은유가 각각 ‘부가 가치가 탁월한 것’, ‘필수적으로 요구되지 않는 잉여적인 것’을 지칭하는 개념으로 달리 사용되고 있었다. ‘똥통 학교’나 ‘악의 축’이 가치어의 선택으로 인해 독자적으로 부정적 가치를 드러내는 데 비해 이 은유는 전체 텍스트에서 현상에 대한 필자의 태도를 어떻게 뒷받침하느냐에 따라 그 가치가 달리 부여되었다. 이처럼 동일한 은유를 사용하더라도 어떤 요소가 강조되느냐에 따라 서로 다른 결론에 도달한다.



학습자 글쓰기 자료에서 은유의 기술이 활용되는 빈도(3.5%, 7명)는 앞서 살펴본 유추(2.0%, 4명)에 비해 조금 더 높았으나 전체적으로 볼 때 매우 미미한 수준이다. 유사성에 기반한 경험적 논거의 활용이 전반적으로 쉽게 발견되지 않는 것은 일상의 언어 규범에 대한 준수와 파괴 사이에서 언어적, 인지적으로 긴장 관계를 형성하는 것이 쉽지 않기 때문이다. 유추와 은유는 필연적으로 현상 기술에 있어 강조된 요소와 배제된 요소를 동시에 갖게 되며, 필자는 주제와의 긴밀성이나 유사성에 대한 확증을 제고하기 위해 종종 준거치를 의도적으로 조정해야 한다. 게다가 유추와 은유가 통용되는 맥락은 사회적 심리나 문화적 관습에 따라 서로 다른 가치를 내포하기 때문에 모든 상황에 동일하게 적용되지 않는다. 이러한 수고로움에도 불구하고 유추는 지칭하는 대상에 대해 강력한 가치 평가를 유도하기 때문에 ‘언어적 창의성’의 관점에서 관련 교육 내용을 개발하려는 노력이 요구된다.

### 3. 현실 구조의 수용에 의한 논거

현실 구조의 수용에 의한 논거는 둘 이상의 현실 사례 사이에 존재하는 어떤 유대 관계를 전제한 것으로 보편 독자의 선결 동의를 획득한 원리나 규칙을 활용하는 것으로 볼 수 있다. 현실 구조의 수용은 ‘논증 도식(argumentative scheme)’이라는 인지적 틀을 수용하는 것으로 국어과 교육과정에서는 그 동안 ‘추론’이라는 개념으로 제시되어 왔다. 이는 설득적 글쓰기에서 경험적 논거에 대한 접근이 현실을 대상으로 하는 어떤 인지적 틀로부터 판단되고 활성화된다는 점에 주목한 것이다. 인지·사회·언어 공동체에서 보편 독자가 ‘이미 수용하고 있는’ 현실 구조를 설득의 출발점으로 삼게 되면, 독자는 객관적인 현실 구조에 대한 믿음을 바탕으로 ‘수용되기 원하는’ 다양한 현실 상황에 이를 전이하게 된다.

페럴만은 현실 구조에 기반한 논증을 ‘연속적 관계’와 ‘동시적 관계’로 나누었다. 연속적 관계는 동일한 층위의 현상끼리 연결된 것으로서 사례를 연결짓는 인과적 관련성이나 상황적 관련성으로부터 어떤 논리적 흐름을 구성한 것이다. 동시적 관계는 서로 다른 층위에 해당하는 본질과 징후가 연결된 것으로서 어떤 권위가 매개가 되어 사례의 가치를 판단하고 현실을 해석하는 데 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 여기에는 개념이나 사고의 분리를 통해 현실 구조 또는 어떤 현상을 새롭게 규정하는 것도 포함된다.

### 3.1. 연속적 관계에 의한 논거

#### 3.1.1. 인과적 관련성에 의한 논거

인과적 관련성(causal link)에 의한 논거는 현실 구조에 대한 수용으로부터 출발하여 어떤 현상의 원인을 찾고, 영향을 판단하며, 결과에 대해 평가하는 작업으로 진행된다. 의도적 행위에서 현상의 원인을 찾는 것은 행위의 동기를 결정짓는 것으로 볼 수 있으며, 상보적 분포의 선택항을 구조화하는 작업은 논리적 타당성을 강화하는 것을 넘어서 종종 강력한 수사적 효과도 불러 일으킬 수 있다. 필자는 현실 구조를 구성하는 요소들 간의 인과적 관련성이 존재함을 설득의 출발점으로 상정함으로써 독자가 보편적으로 동의하는 순차적 원리나 규칙을 가정하여 주어진 맥락에서 자신의 가설을 구성하고 검증하게 된다. 이러한 과정을 통해 필자는 설득적 글쓰기에 관여하는 현실 문제를 설명하고 지향점을 모색하여 문제 해결에 다가갈 수 있다.

다음은 ‘야외에서 보행 중 담배 피우는 행위를 금지해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 실행의 태도를 보이는 필자가 둘 이상의 현실 사례에 인과적 관련성을 적용하여 자신의 주장을 정당화한 예이다.

야외에서 보행 중에 담배 피우는 행위는 금지할 수 없다. 야외에서 보행 중에 담배를 피우는 것은 전적으로 흡연자들의 자유 의지에 달린 문제이기 때문이다. 흡연자들은 담배를 구입하면서 이미 적지 않은 세금을 냈고 그들의 흡연권을 행사할 대가를 치렀다. 물론 나도 보행 중에 간접 흡연을 할 때마다 기분이 안 좋고 그렇게 담배 피우는 사람들이 이기적이라는 생각이 들 때도 있다. 그렇지만 ① 흡연자들을 배려는 해야 한다. ② 흡연자들만을 위한 흡연 구역을 별도로 만들어서 그 범위 안에서만 허용하자고도 하지만, 흡연 구역에서 담배를 피우는 사람들의 시선이 좋지 않을 것은 불 보듯 뻔하기 때문에 결국에는 지금과 달라질 게 없다. 그렇다고 ③ 담배를 아예 없애버리는 것은 흡연자의 자유를 없애는 행위이다. 차라리 ④ 담뱃값을 올리면 쉽게 사기 어려우므로 청소년들도 쉽게 피우지 못할 것이고 결국 흡연자들은 줄어들게 될 것이다. 하지만 담배 회사의 이익에 줄어드는 데 대해서는 어떻게 보상해야 할지가 또 문제가 된다. ⑤ 결국 담배 피우는 사람의 도덕적인 마음에 의지하는 수밖에 없다. [연-행-1-75]

위 예문에서는 논제 현상의 환경적 조건이나 상대측의 논거에 대해 상보적 분포(complementary distribution)를 이루는 몇 가지 유형으로 분류한 다음 각각의 유형에 따른 결과를 세부적으로 검토하여 자신의 태도를 정당화하였다. 즉 논제 현상을 아우르는 상위 가치로서 흡연자의 권리를 배려해야 한다는 전제(①)를 설정하고 이를 보호하기 위한 방안을 네 개의 선택항(②~⑤)으로 구체화한 다음 각 항목이 지닌 타당성을 검토하였다. 그중 ②~④의 선택항에는 전제에 비추어 수용할 수 없는 문제점이 존재하기 때문에 결국 ④가 차악(次惡)의 대안으로 설정되어야 한다는 결론에 이르게 되었다.

논제 현상을 단일한 가치나 개체로 보지 않고 몇 개의 하위 요소로 세분화하는 것은 설득적 텍스트에서 논제 현상과 관련된 상황 맥락 또는 언어적 맥락을 구성하는 것으로 볼 수 있다. 학습자 글쓰기 자료에서 사용된 빈도(8.5%, 17명)는 그리 높지 않지만, 세부적으로 검토한 각각의 유형에 대해 가치를 매기거나 이를 한꺼번에 묶어 평가절하함으로써 논제 현상에 대해 태도를 달리하는 상대측의 논거를 효과적으로 비판하고 있음이 확인되었다. 가령 ‘학교에서의 체벌을 허용해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 보이는 어느 필자의 글에서는 ‘체벌의 유형(직접적 체벌, 간접적 체벌)’과 ‘체벌 허용 이유(교권 향상, 원활한 학생 관리)’에 대해 각각 상보적 분포의 선택항을 구조화하고 이를 한꺼번에 묶어 그 가치를 평가절하하거나 모두 금지할 것을 강조함으로써 학교 체벌이라는 논제 현상에 대한 중지의 태도를 강하게 표출하고 있었다.

일부 학습자 자료에서는 상보적 분포의 선택항을 구조화하는 기술이 극단적인 어휘나 은유의 기술과 함께 사용될 때 그 효과가 극대화됨을 확인할 수 있었다. 예를 들어 “맞으면서 감사히 여기는 학생이 있겠는가? 만약 있다면 그는 정신적으로 문제가 있거나 선생님을 너무나도 존경하는 학생이다.”라는 문장에서는 체벌의 긍정적 효과가 용인되는 학생에 대해 ‘정신적으로 문제가 있는 학생’이거나 ‘선생님을 너무나도 존경하는 학생’이라고 상보적 분포에 의한 논거를 은유적으로 제시하였다. 표면적으로 전자와 후자는 그 가치를 서로 달리 평가할 수 있는 것처럼 보이지만, 후자의 선택항에는 ‘너무나도’와 같은 극단적 어휘가 사용되어 이를 예외적 현상으로서 배제해야 한다는 의미가 강하게 내포되어 있다. 이러한 문장은 얼핏 보기에 객관적인 정보 전달을 하는 것처럼 씌어 있지만 실제로는 논제 현상에 대한 강경한 태도를 표출하기 위한 수사적 기능을 담당하는 것으로 볼 수 있다.

인과적 관련성에 의한 논거 가운데 학습자 글쓰기 자료에서 가장 많이 활용된 것은 결과에 의한 논거(81.8%, 162명)이다. 위 예문에서도 ②~⑤의 상보적 분포에 의한 선택항은 각각의 결과에 대한 검토를 바탕으로 평가가 이루어졌다. 일반적인 설득 상황에서는 어떤 현상에 대한 결과를 토대로 현실에 대한 태도를 결정하게 되며, 결과에 의한 논거는 가시적으로 확인할 수 있어 별도의 정당화를 필요로 하지 않는다는 점에서 ‘실용적 논거(pragmatic argument)’라고도 부른다.

결과에 의한 논거는 정량적 수치의 정도나 정성적 본질의 비교를 통해 제시되었다. 논제 현상과 관련하여 손실을 강조할 경우에는 어떤 요인으로 인해 긍정적 결과가 부정적 결과로 바뀐 사례를 보여주고, 반대로 혜택을 강조할 경우에는 부정적 결과가 긍정적 결과로 바뀐 사례를 보여주었다. 글쓰기 활동에 앞서 자료 수집을 활발히 한 학습자일수록 정량적 수치에 의존하려는 경향이 두드러졌다. 다만 정량적 수치에 의존한 학습자의 글에서는 자연과학적 수치의 인용이 종종 탈맥락화되는 문제점이 발견되었다. 반면 정도나 양태의 차이를 정성적 본질의 차이로 전환한 글에서는 현상에 관여하는 모든 가치가 동일한 층위에 있는 것으로 보기 때문에 결과에 대한 원인의 가치를 축소한 경우가 자주 발견되었다.

일부 학습자(11.6%, 23명)는 결과를 발생시킨 원인으로서 행위자의 동기로부터 경험적 논거를 활용하였다. 그런데 특이할 만한 사항으로, 동기에 의한 논거를 활용한 학습자 자료의 대다수(91.3%, 21명)는 필자와 태도를 달리하는 상대측의 동기가 실제 결과와 괴리를 보인다는 점을 강조함으로써 상대측의 의도를 비판하기 위한 것이었다. ‘학교에서의 체벌을 허용해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 견지하는 여러 학습자의 글에서 ‘사랑의 매’로 대표되는 선생님들의 신념과 체벌 동기가 실제 체벌의 결과와는 일치하지 않음을 비판한 것이 그 대표적인 예이다. 이는 현실에서의 모든 의도적 행위가 결과를 발생시킨 원인으로서 동기로부터 출발하고는 있으나, 실제로 측정 가능한 것은 오직 현실태로서 존재하는 결과뿐인 경우가 많기 때문인 것으로 분석된다. 독립변인으로서 행위의 동기나 원인은 오히려 결과에 종속되어 인지되는 경우가 대부분이다. 설득적 글쓰기는 문자 언어 의사소통 행위로서 독자와의 맥락 공유도가 낮기 때문에 더욱 그러하다.

정리하면 인과적 관련성에 의한 논거는 ‘동기에 의한 논거, 결과에 의한 논거, 상보적 분포에 의한 논거’의 세 가지 하위 유형이 발견되었다. 동기에 의한 논거는 측정 가능성의 부재로 인해 필자 자신의 태도를 뒷받침하는 동기로부터 비롯된다기보다는 비판하고자 하는 상대측의 동기를 대상으로 성립되는 경우가

많았다. 인과적 관련성에 의한 논거 가운데 가장 많이 활용되는 결과에 의한 논거는 정량적 수치의 정도나 정성적 본질의 비교를 통해 실현되는데, 자연과학적 수치 인용의 탈맥락화나 원인이 지닌 가치의 과도한 축소가 문제점으로 지적되었다. 활용 빈도가 높지는 않지만 상보적 분포에 의한 논거는 탄탄한 논리적 체계를 바탕으로 강력한 수사적 효과를 극대화할 수 있다는 장점이 있었다.

### 3.1.2. 상황적 관련성에 의한 논거

상황적 관련성에 의한 경험적 논거의 활용은 인과적 관련성에 의한 논거의 한계를 보완하기 위한 의도로부터 출발한 것이다. 인과적 관련성에 의한 논거의 가장 큰 맹점은 원인과 결과의 논리적 연결을 보증하기 어렵다는 데에 있다. 어떤 행위의 결과로 이어지는 현상의 원인을 어떻게 초점화할 것인지, 여러 가지 사건이 동시에 발생하는 경우 하나의 원인이 그러한 결과를 빚어낸 것으로 단정할 수 있을지에 대해 이론적으로는 규명할 수 있을지 몰라도 실제 현실에서는 맞아 떨어지지 않는 경우가 다반사이다. 설득의 결과가 필자나 독자를 둘러싼 참여자 집단에 현실적으로 미치는 영향력이 현저히 낮은 경우에도 인과적 관련성에 의한 논거는 그다지 유의미하게 적용되지 않는다. 이러한 이유로 필자는 인과적 관련성뿐 아니라 종종 상황적 관련성에 의존하여 설득력을 획득하게 된다. 이와 관련하여 학습자 글쓰기 자료에서는 ‘실태에 의한 논거’와 ‘시간에 의한 논거’의 두 가지 하위 유형이 발견되었다.

다음은 ‘교실에 CCTV를 설치해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 실행의 태도를 보이는 필자가 실태에 의한 논거를 활용하여 자신의 주장을 정당화한 예이다.

중학교에 다니면서 CCTV가 교실 안에 설치될 필요가 있다고 절실히 느꼈다. 한 반에서 흔히 말하는 ‘일진’ 몇 명이 다른 몇 명에게 상습적인 괴롭힘을 가하는 데 반해 피해 학생에 대한 보호는 원천적으로 불가능한 것이 현실이었기 때문이다. 대다수의 아이들은 일진들의 눈치를 보며 피해 학생들을 변호하기는커녕 피해 학생들을 이상한 부적응자로 낙인찍기 일쑤였다. 선생님들도 이러한 문제에 대해 지대한 관심을 가지고 개입하지 않는 경우가 대부분이었다. 이러한 현실 속에서 피해 학생들은 학창 시절을 다른 아이들의 괴롭힘과 폭력, 소외감 등에 의해 고통받다가 끝나게 된다. 어찌 보면 이러한 피해 학생들에게 학교에 간다는 것은 ‘지옥’에 가는 것과 비견될 정도로 잔인하고 잔혹한 일이었을 것이다. 따라서 이러한 학생들을 보호하기 위해 가장 현실적이고 실현 가능한 해결 방안은 교실에 CCTV를 설치하는 것이다. (후략) [폐-행-2-10]

위 예문에서는 실태에 의한 경험적 논거의 활용이 필자의 태도를 결정짓는 다양한 가능성의 논거 가운데 현실과의 조화를 통해 실효성이 낮은 선택항을 제거하는 형태로 이루어짐을 보여준다. 이 글에서는 필자가 중학교 재학 중에 목격했던 학교 폭력의 사례를 제시하고 교실에 CCTV를 설치하는 것 외에 학교 폭력으로부터 피해 학생을 보호할 수 있는 방법이 현실적으로 달리 존재하지 않음을 논거로 제시함으로써 다른 모든 선택항을 배제하였다. 여기에서는 실태에 의한 논거를 제시함으로써 다른 입장의 논거가 모두 탁상공론에 그칠 수 있음을 독자에게 시사하고 문제 의식을 강화하였다.

실태에 의한 경험적 논거는 3분의 1 정도의 학습자 글쓰기 자료(34.8%, 69명)에서 발견되었다. 이러한 논거 활용의 특징은 필자의 태도가 실현된 상황을 무표항으로서 설정하고 새로운 태도의 선택이 현실적으로 아무런 효과가 없음을 강조함으로써 무표항의 현상이 그대로 유지되어야 함을 주장하는 형태로 나타난다는 점이다.<sup>34)</sup> 그 중 몇 가지를 예로 들면, ‘고등학교에서의 휴대전화 사용을 금지해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 실행의 태도를 견지하는 어느 학습자의 글에서는 휴대전화를 학교에 몰래 가져오는 고등학생은 많지만 수업 시간에 자발적인 자제로 휴대전화 사용을 하지 않는 것이 대부분인 현상 중지의 상황이 현실에서 이미 구현되고 있기 때문에 굳이 새로운 태도를 내세울 필요가 없음을 논거로 삼아 현상 실행의 태도를 피력하였다. 또 ‘모든 고등학교를 남녀공학으로 바꾸어야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 보이는 한 학습자의 글에서는 새로운 태도의 선택이 필자 자신에게 현실적으로 아무런 변화를 가져다 줄 수 없음을 논거로 삼아 기존의 현상이 그대로 유지되어야 한다는 현상 중지의 태도를 보였다. 설득 의사소통 행위가 현실 맥락과의 조화를 통해 독자와 관계를 맺는다는 점을 고려할 때 이들은 경험적 논거로 충분히 기능할 수 있지만, 목표 독자의 범위를 어떻게 상정하였는가에 따라 비판에 직면할 가능성도 있다.

다음은 ‘고등학교에서의 휴대전화 사용을 금지해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 보이는 필자가 시간에 의한 논거를 활용하여 자신의 주장을 정당화한 예이다.

34) 논제 현상에 대한 태도의 선택이 현실적으로 아무런 변화를 이끌어낼 수 없음을 논거로 제시하여 현상 유지를 주장하는 것은 얼핏 보기에 민병곤(2004: 188~194)이 분류한 ‘현실 추수적 태도’와 유사하다. 현실 추수적 태도는 사실, 가치, 제도 및 정책의 현 상태가 바람직하다고 생각하거나 다소의 문제는 있지만 그것이 본래 기능을 훼손하는 것은 아니기 때문에 현 상태가 유지되어야 한다고 보는 태도이다. 하지만 결론을 이끌어내는 과정에서 태도 선택의 기반이 되는 가치 판단이 정반대로 이루어졌다는 점에서 두 개념은 동일한 것으로 볼 수 없다.

고등학생에게 휴대전화 사용을 허가하는 것은 상식적으로나 경험상으로나 좋지 않다. 우리 나라 현실상 고등학생에게 가장 중요한 일은 대학 진학인데, 휴대폰은 대학 진학에 도움이 되기보다는 해가 될 때가 더 많다. 우선 휴대폰을 수업 시간에 가지고 있으면 친구들에게 오는 문자나 카톡을 답장해 주느라 공부에 쏟아야 할 집중력을 잃게 된다. 그리고 혼자서 자습하다가 진동이 느껴지거나 알람 소리가 들리면 분명히 집중력이 흐트러질 것이고 다시 집중하는 데 오랜 시간이 걸릴 것이다. (중략)

게다가 휴대전화는 중독성이 강하다. 나는 원래 고등학교 때까지 휴대전화를 사용하지 않았다. 하지만 대학에 와서 휴대전화를 사용해 보니 휴대전화 없다면 많이 불편하고 허무할 것 같다. 대학생인 나도 이런 상황인데, 공부로 인해 스트레스를 받고 힘겨워하는 고등학생들은 나보다 더 쉽고 빠르게 중독될 것이다. 진짜 휴대전화에는 재미있는 요소가 많기 때문에 대학 진학을 꿈꾸는 고등학생들은 휴대전화를 멀리해야 한다.

그리고 마지막으로 대학 진학뿐 아니라 더 먼 미래를 위해 고등학생의 휴대전화 사용을 금지해야 한다. 고등학교 시절에는 사람들과 어울리면서 사회성이 발달할 시기이다. 하지만 휴대전화는 고등학생들을 사이버 세상으로 끌어들이게 되고 결국 진정한 인간 관계를 쌓는 노력은 하지 않게 될 것이다. 물론 휴대전화 사용을 금지하는 것은 권리를 침해한다거나 자유를 억압한다는 의견이 있을 것이다. 하지만 고등학생들은 아직 완전히 자기 통제에 능숙하지 못하여 자신의 미래를 위해 학업에 열중해야 한다. 그래서 가정이나 학교에서 고등학생의 휴대전화 사용을 금지하는 행위는 정당화된다. **[휴-지-3-14]**

위 예문에서는 어떤 결과에 어떤 방식으로 기여할지 논리적으로 분명히 알 수 없는 현상이나 행위에 대해 언젠가 긍정적인 효과를 가져올 것이라는 신념을 부여함으로써 자신의 태도를 뒷받침하였다. 이 글에서는 ‘대학 진학’과 ‘사회 생활(더 먼 미래)’라는 미래의 목적을 논거로 삼아 현재(고등학교)의 휴대전화 사용이 중지되어야 함을 주장하고 있다. 이러한 유형의 경험적 논거는 실패에 의한 논거에 시간에 대한 인식이 부여됨으로써 규정된 것으로 볼 수 있다.

시간에 의한 논거의 활용은 ‘손실’과 ‘혜택’을 정당화하는 전제가 된다. 어떤 현상에 따른 손실과 혜택은 즉각적으로 그 결과가 나타나기도 하지만 실제로는 그렇지 않은 경우도 많이 존재한다. 위 예문에서와 같이 단기적 목적(고등학교에서 휴대전화를 사용하는 경우의 즐거움)과 장기적 목적(대학 생활, 사회 생활)이 충돌하는 경우도 적지 않다. 게다가 논제 현상과 단기적 결과, 장기적 결과가 연쇄적으로 발생하는 일련의 현상을 논리적으로 규명하는 것은 매우 어렵

기 때문에 대부분의 필자는 ‘언젠가 피가 되고 살이 된다.’라는 식의 시간적 흐름에 의지한다. 이는 결과가 아닌 ‘목적’으로부터 경험적 논거를 생성하는 것으로 볼 수 있다. 필자의 태도로 구성되는 수단(means)은 독립적으로 주어지는 목적(ends)의 가치에 의존하여 상대적인 가치만 갖는다.<sup>35)</sup>

이처럼 동일한 층위의 현상으로 이루어진 경험적 논거의 연쇄라 하더라도 그것이 인과적 관련성에 의한 원인과 결과의 관계인지, 현실적 상황이 반영된 수단과 목적의 관계인지에 따라 서로 달리 평가된다. 그런데 독자는 어떤 사실이 목적의 수단으로서 인지되지 않을 때에만 그러한 사실을 논리적으로 타당한 것으로 받아들인다. 원인과 결과의 논리적 규명이 어렵기 때문에 필자는 어쩔 수 없이 상황적 관련성에 의한 경험적 논거를 구성하기도 하지만, 이는 엄밀히 말해 높은 수준의 논리적 타당성을 지니는 것으로 보기 어렵다.

이러한 이유로 최종적으로 표현된 학습자의 글에서는 대부분 인과적 관련성에 의한 논거의 형태로 전환되어 실현되는 경우가 많았다. 학습자 글쓰기 자료에서 시간에 의한 논거가 결과에 의한 논거의 형태로 전환될 때에는 대부분 정성적 본질을 비교하는 방식으로 나타났다. 대부분의 시간에 의한 논거는 즉각적인 결과에 대한 정량적 수치나 자료가 없기 때문이다. 이에 따라 시간에 의한 논거를 사용한 학습자 글쓰기 자료 가운데에는 종종 부차적 원인의 중요성을 지나치게 축소하거나 반대로 어떤 특수한 원인의 영향력을 지나치게 확대 해석하여 오류로 진행되는 것을 발견할 수 있었다.

가령 ‘학교에서의 체벌을 허용해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 실행의 태도를 보이는 필자의 글에서는 ‘교권 붕괴’라는 문제 상황에 대한 귀인을 ‘체벌 금지’로 과도하게 축소함으로써 이를 제외한 다른 요인을 모두 간과하거나 배제하는 경우가 자주 발견되곤 했다. 하지만 체벌 금지는 교권 붕괴에 있어 가속화를 가져온 일종의 촉매에 해당할 뿐 교권 붕괴의 본질적인 원인으로 보기에는 무리가 있어 그러한 단정적 진술은 현실 맥락을 고려할 때 오류로 판정될 가능성이 크다.

이와 반대로 ‘모든 고등학교를 남녀공학으로 바꾸어야 한다.’라는 논제에 대해 현상 실행의 태도를 보이는 몇몇 필자의 글에서는 문제 현상의 결과를 지나치게 확대함으로써 설득력을 떨어뜨린 경우가 발견되었다. 이들 글에서는 고등학생 남녀분리가 왜곡된 이성관을 심어준다는 점을 논거로 활용하였는데, 시간의

---

35) 부르통과 고티에(Breton & Gothier, 2000; 장혜역 역, 2006 : 51)는 동일한 층위의 현상이 수단과 목적의 관계로 연결되어 목적으로부터 수단의 가치가 상대적으로 결정되는 것을 ‘소모적(消耗的) 관계’에 의한 논거라 이름붙인 바 있다.



흐름에 따른 단계적 사고 연쇄를 ‘① 사춘기에 이성과의 단절 ⇒ ② 포르노나 상업 매체를 통한 비정상적 정보 습득 ⇒ ③ 왜곡된 성관념의 형성 ⇒ ④ 성희롱과 성범죄를 저지를 위험 증가’와 같이 구성하고 최근 발생한 사회적 문제들을 그 근거로 제시하였다. 그중 ①~③의 사고 연쇄는 독자의 동의를 얻을 수 있을지 몰라도 ③에서 ④로의 연쇄는 극단적인 경우에 해당하기 때문에 선뜻 동의하기 어렵다.

정리하면 실태나 시간에 의지하는 경험적 논거의 활용은 상황적 관련성에 의존하기 때문에 역설적으로 논리적 타당성을 항상 염두에 두어야 한다. 그러한 논거가 오류로 흐르지 않고 시간적 흐름에 대한 개연성과 내적 정합성이 정당화될 수 있도록 경험적 논거의 논리성 및 보편 독자를 둘러싼 현실 맥락의 뒷받침이 수반되어야 한다. 상황적 관련성에 따른 오류를 판단할 때에는 어떤 수단의 목적이 실현된 현상을 바탕으로 예상 독자의 사고 연쇄를 추적하는 작업이 효과적이다.

### 3.2. 동시적 관계에 의한 논거

동시적 관계에 의한 논거는 서로 다른 층위의 현실 사례를 연결한 것이다. 동시적 관계로 맺어진 두 요소 중 하나는 다른 요소의 징후(manifestation)이다. 동시적 관계에서 본질과 징후를 연결하는 관계의 기제는 ‘권위(competence)’로 볼 수 있다. 개체의 권위로부터 그 징후가 설명될 수 있는 것은 본질적 실체로서 개인이 고정성과 지속성을 지니기 때문이다. 실재 또는 관습으로부터 설득이 이루어지는 것은 태도나 가치에 대한 판단 상황처럼 입증 가능성이 부재한 상황에서 사회·문화적 맥락이 권위를 유지하기 때문이다. 때때로 필자는 사고의 분리나 재범주화를 통해 권위를 수사적으로 활용하기도 한다.

#### 3.2.1. 권위에 의한 논거

현실 구조에서 본질과 징후를 연결짓는 기제인 ‘권위’가 논거 활용 기술에 적용될 때 사례의 계층화 현상이 나타난다. 사례의 계층화는 서로 다른 두 사례에 우열 관계를 적용한 다음 우등한 존재와 열등한 존재를 고의적으로 대비시키는 논거 활용 기술이다. 이는 논거 활용의 출발점으로서 위계화에 대한 보편 독자의 선결 동의를 전제한다는 점에서 유용하다.

다음은 ‘학교에서의 체벌을 허용해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 실행의 태도를 견지하는 필자가 권위에 의한 논거를 활용하여 자신의 주장을 정당화한 예이다.

흔히들 엄격한 훈육과 체벌을 통한 교육을 스파르타식 교육이라고 한다. 또한 김홍도의 그림 ‘서당도’에서 훈장에게 매를 맞고 우는 아이에서도 볼 수 있듯이 ① 체벌을 통한 교육은 동서양을 막론하고 예로부터 흔한 풍경이었다. 이러한 과정을 거치면서 아이들은 좀더 성숙해지고 선생님과의 관계에서도 예의를 지켜 가며 오히려 돈독해질 수 있었다.

하지만 ② 학생의 인권이 중요하게 대두되는 오늘날 학교에서의 체벌은 허용되지 않고 있다. 학생의 인권을 중요하게 해주는 취지는 좋으나 체벌이 허용되지 않는다는 점을 인식하고 도가 지나치게 말썽을 피우는 학생들이 늘어나고 있으니 체벌이 허용되지 않는다는 것도 마냥 좋다고 할 수 없다. 개인이 말썽을 피워 누군가에게 피해가 가지 않는다면 문제가 되지 않겠지만 다른 사람들과 함께 공동체 생활을 하는 학교 안에서 문제를 일으키는 것은 다른 개인에게도 피해가 가기 때문에 이를 제지할 수 있는 무언가가 필요하다.

③ 민주주의 사회인 오늘날은 법과 규칙을 정해 이를 어길 때에는 처벌을 받도록 되어 있다. 학교 생활에서 선생님들께서 가만히 있는 우리들을 이유 없이 화풀이의 대상으로 체벌을 하지는 않으실 것이다. 우리보다 ④ 어른이신 선생님들께서는 우리들의 잘못된 생각과 태도를 바르게 고쳐주시는 분이시지 마음에 안 든다고 때리시지는 않으신다. 만약 자신의 사적인 감정으로 학생들에게 이유없는 체벌을 가한다면 문제가 되지만 대부분, 거의 모든 선생님들께서는 그러지 않으시기 때문에 문제는 학생들의 왜곡된 생각이라고 본다. (후략) [체-행-1-25]

위 예문에서 필자는 ②에 비해 ①이 지닌 가치를 높이고 ③의 ‘민주주의 사회’와 ④의 ‘어른’이라는 권위를 인정함으로써 교사 체벌의 정당성을 주장하고 있다. 그중 ①과 ③은 ‘맥락의 권위’로, ④는 ‘개체의 권위’로 정리할 수 있다.

맥락의 권위는 어느 시대의 명성(prestige)을 매개로 하여 그 사회가 내포한 현실 구조로부터 사람들의 행위에 영향을 주어 모방하도록 하는 힘이다. 맥락에는 행위의 정당성을 보장하는 어떤 권위가 포함되어 있으며, 입증 가능성이 부족한 상황에서 사람들의 태도나 가치 판단에 일정한 준거를 제공한다. 보편 독자의 선결 동의를 전제로 한다는 점에서 맥락의 권위에 의한 경험적 논거는 모두 ‘예증’의 속성을 지닌다.

권위로 연결될 수 있는 맥락은 일차적으로 현재 눈 앞에 존재하는 ‘실재의 맥락’과 지금은 눈 앞에 존재하지 않지만 언젠가 존재했던 것으로 수용되는 ‘관습의 맥락’으로 나누어 살펴볼 수 있다. 위 예문의 ①에서는 김홍도의 ‘서당도’와 ‘스파르타식 교육’을 인용함으로써 동서양 교육에서 통용되는 전통적 권위를 관습의 맥락으로 연결시켰으며, 당대의 현실 구조에 해당하는 ②와 대조하여 학교에서의 체벌이 허용되어야 한다는 정당성을 확보하였다. 관습의 맥락은 보편 독자에게 확실한 것으로 인정되는 전통적인 권위를 가리킨다.

반면 ③에서는 실재하는 맥락을 ‘민주주의 사회’로 규정하고 논제 현상에 해당하는 ‘학교 체벌’의 금지가 다른 사람들의 인권을 무시하는 행위가 될 수 있다고 평가절하함으로써 현재 통용되는 가치의 권위를 높였다. ②와 ③은 둘 다 ‘오늘날’을 지칭하고 있지만 그 속에 내포된 가치와 권위는 상반된다. 이처럼 맥락의 권위에 의한 논거는 활용되는 상황에 따라 서로 달리 해석된다.

새로운 준거와 규범의 탐색은 대부분 기존에 성립된 권위에 대한 부정을 동반한다. 필자는 실재의 맥락이 지닌 권위를 보다 강조하기 위해 종종 실재의 맥락을 관습의 맥락과 나란히 견줄으로써 양자 간의 우열을 가리고 적극적으로 가치 평가를 수행한다. 필자의 의도가 명시적으로 개입되지 않더라도 실재의 맥락은 새롭게 변화된 현실 구조를 강조하는 과정에서 전통적 관습의 가치를 어느 정도 평가절하할 수밖에 없다. 이로 미루어 볼 때 ②와 ③은 동일한 ‘오늘날’인 것처럼 보이지만, 실제로는 ‘학생 개인의 인권만 중요하게 대두되던 지금까지의 오늘날’과 ‘다른 사람의 인권도 중요하게 대두되는 새로운 오늘날’로 그 가치가 다시 분화되는 것을 알 수 있다.

이에 따라 실재의 맥락은 ‘있는 것’과 ‘있어야 할 것’의 맥락으로 나누어 살펴볼 수 있다.<sup>36)</sup> 실재의 맥락과 관습의 맥락은 이미 보편 독자로부터 확실한 것으로 수용되고 있다는 사실을 전제로 하는 반면 기존에 인정되던 맥락만으로 필자 자신의 주장을 뒷받침할 수 없을 경우에는 맥락의 권위를 제한함으로써 맥락의 비중과 현상의 이미지에 대한 영향을 억제하기도 한다. 이러한 관점에서 볼 때 위 예문의 ‘학생 개인의 인권만 중요하게 대두되던 지금까지의 오늘날’ (②)은 ‘있는 것’의 맥락으로, ‘다른 사람의 인권도 중요하게 대두되는 새로운 오늘날’(③)은 ‘있어야 할 것’의 맥락으로 분리될 수 있다. 맥락의 권위에 의한

36) ‘있는 것’과 ‘있어야 할 것’의 개념 구분은 조동일(1996)에서 착안한 것이다. 그는 ‘융합’과 ‘상반’을 X축으로 하고, ‘있는 것’과 ‘있어야 할 것’을 Y축으로 하여 한국 문학에서의 미적 범주를 송고미, 비장미, 우아미, 골계미의 네 가지로 나누었다.

논거를 활용한 학습자 자료에서는 ‘관습의 맥락’과 ‘있는 것’의 맥락에서 권위를 배제하고 ‘실재의 맥락’과 ‘있어야 할 것’의 맥락이 지닌 새로운 가치가 지향되어야 함을 강조하는 경향이 두드러졌다. 실제로 ‘관습의 맥락’에 권위를 부여한 학습자 자료는 8.8%(7명)에 그친 반면 ‘실재의 맥락’과 ‘있어야 할 것’의 맥락에 권위를 부여한 학습자 자료는 각각 88.6%(70명), 2.6%(2명)에 해당했다.

개체(entity)의 권위에 의한 논거의 활용은 개체가 지닌 본질과 징후 사이의 지속적인 상호 작용으로부터 출발한다. 개체의 본질(행위자)은 그 징후(행위)를 통해 총체적으로 형성된 고정적 실체이다. 다양한 역할로 말미암아 개체에 대한 상(image)이 애매해지거나 종종 혼란의 부침을 겪기도 하지만, 그러한 상이 어느 정도 자리를 잡은 이후에는 개체의 본질에 대한 평가가 그 징후에 대한 평가로도 영향을 미치게 된다. 이는 행위자의 존재 사이에 위계가 있다면 존재의 행위 또한 위계화된 형태로 상응하여 나타날 것이라는 신념이 적용된 것으로 볼 수 있다. 위 예문의 ④에서는 ‘학생’과 대조되는 ‘어른’이라는 개체의 권위를 인정하여 선생님의 체벌이 도덕적으로 정당화될 수 있다는 논거를 내세웠다. 이러한 유형의 논거 활용은 ‘고등학생’과 ‘대학생’의 존재 사이에 위계를 설정한 대학생 학습자의 글에서 두드러졌다. 개체에 이름을 부여하는 것은 본질적 실체로서의 고정성과 지속성을 유지하기 위해 문식적 기술을 수사적으로 사용하는 것으로 볼 수 있다.

하지만 위 예문에서 ③의 ‘민주주의 사회’나 ④의 ‘어른’은 실제로 필자의 태도가 지닌 도덕적 정당성을 담보할 수 없다. 필자가 ‘민주주의 사회’의 핵심 요소로 제시한 ‘법(규칙)’은 서로 다른 권위의 갈등을 피하기 위해 규칙과 절차에 부합하면 정당한 것으로 인정하려는 기술적 개념일 뿐이며, ‘어른’이라는 권위 또한 개인의 특성이 그의 행위에 직접 관여하지 않을 경우 관련성(relevance)의 오류로 비춰지기 때문에 도덕적 정당성을 절대적으로 보장하지 않는다.<sup>37)</sup> 오히려 이러한 권위의 연결은 ‘민주주의 사회’와 ‘어른’이라는 가치를 신뢰하는 필자 자신의 가치관으로부터 기인한 바가 크다. 따라서 독자는 필자가 끌어들이는 사례 그 자체가 아닌, 이면에 내포된 현실 맥락과 필자의 가치관이 지닌 타당성을 판단하게 된다.

---

37) 부르통과 고티에(Breton & Gauthier, 2000; 장혜영 역, 2006: 87~91)는 개인과 행위의 연결에 의한 논증을 ‘사람에 의한 논증(argument ad hominem)’으로 명명하고 이에 관한 연구사를 개관하였다. 그중 고티에는 사람에 의한 논증이 관련성의 오류로 빠지지 않으려면 진실성, 정당성, 타당성의 세 가지 기준으로부터 합법적인 사용이 이루어져야 한다고 지적하였다.

페럴만은 개체의 권위에 따른 사례의 계층화가 모델(model)과 안티모델(antimodel)에 의한 논거로 발전될 수 있다고 보았다. 모델에 의한 논거는 행위의 정당성을 보장하는 어떤 권위를 내포하며, 규범의 어떤 측면을 강조하여 보편 독자에게 맥락에 적합한 교훈을 시사한다. 중세 전 양식은 입전된 인물의 삶을 경험적 논거로 구성하여 공동체의 가치와 신념을 전달하고 인간 사회를 교화하는 데 그 목적이 있었다. 입전된 인물은 모델로서 열등한 존재에게 이상적인 상(image)과 규범을 제공한다. 반면 안티모델에 의한 논거는 우등한 존재와 열등한 존재를 구분짓는다. 열등한 존재가 우등한 존재를 모방하려는 데 비해 우등한 존재는 안티모델을 통해 열등한 존재와의 동화를 지양한다. 페럴만은 안티모델이 ‘대조를 위한 논증(argument a contrario)’의 출발점이며 ‘하물며의 논증(argument a fortiori)’으로 활용된다고 보았다.

일부 학습자는 어떤 수사적 효과를 획득하기 위해 의도적으로 부적절한 모델을 사용하기도 하였다. 가령 ‘야외에서 보행 중에 담배 피우는 행위를 금지해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 중지의 태도를 보이는 한 학습자의 글에서는 어른들의 그러한 행위가 학생들에게 나쁜 인식을 심어줄 수 있음을 지적하기 위해 “어른들이 길거리에서 담배를 피우는데 우리라고 안 되겠느냐?”라며 자신의 흡연 행위를 합리화한 친구의 일화를 제시하였다. 이 글에 제시된 필자의 친구는 ‘어른’이 ‘학생’에 비해 권위 있는 존재라고 통용되는 현실 구조를 수용함으로써 ‘어른’을 모델로 설정하고 있다. 하지만 이때의 어른은 ‘길거리에서 담배를 피우는 어른’으로서 그러한 어른이 모델로 설정될 경우 학생들의 흡연 행위는 정당성이 부여되고 만다. 이러한 설득은 사회적 심리나 공동체적 가치에 비추어 설득력이 없다. 오히려 이 글을 쓴 필자는 부적절한 모델을 의도적으로 활용하여 아이러니(irony)의 수사적 효과를 거두고자 한 것으로 볼 수 있다.

정리하면 권위에 의한 논거는 현실 사례에 보편 독자의 선결 동의를 전제된 권위의 존재를 가정함으로써 우등한 존재의 가치를 높이고 열등한 존재의 가치를 낮추는 논거 활용 기술이다. 하지만 그러한 권위는 실제로 존재하는 것이 아닌, 대상의 가치를 신뢰하는 필자 자신의 가치관으로부터 기인한 것으로 보는 것이 옳다. 이에 따라 권위에 의한 논거를 활용할 때에는 사회·문화적 맥락을 준거로 삼아 보편 독자의 관심사와 가치관에 부합한 것인지 논거의 용인성을 고려해야 한다는 시사점을 얻을 수 있었다.

### 3.2.2. 사고의 분리에 의한 논거

앞서 살펴본 바와 같이 본질의 권위는 범주화(categorization)를 통해 구성된 것으로서, 하나의 범주는 거기에 해당하는 본질적 요소와 부차적, 우연적, 사소한 요소를 변별지음으로써 형성된 심리적 구성물이다. 기존의 현실 맥락으로부터 필자가 새로운 담론을 이끌어낼 때 전자와 후자의 사고는 종종 충돌을 빚게 되며 심할 경우 양립할 수 없는 경우까지도 발생한다. 일부 학습자(12.1%, 24명)의 글쓰기 자료에서는 어떤 개체나 맥락의 본질에 대해 가지고 있는 개인의 평가와 그 징후 사이에 과도한 격차가 존재하는 경우, 그러한 징후가 자신의 전개념(preconception)에 미치는 반향을 막기 위해 필자가 종종 본질과 징후를 의도적으로 분리하려는 것을 확인할 수 있었다.

다음은 ‘학교에서의 체벌을 허용해야 한다.’라는 논제에 대해 현상 실행의 태도를 견지하는 필자가 본질과 징후의 분리를 통해 자신의 태도를 정당화한 예이다.

최근 들어 학생 체벌을 금지한 학생인권조례로 인해 많은 논란이 있다. 체벌을 금지한 학생인권조례는 서울시부터 적용하여 타 지역으로 점점 범위를 넓혀갈 예정이다. 하지만 최근의 뉴스에서 볼 수 있듯, 체벌 금지로 인해 교사의 수업권이 많이 침해되고 있는 실정이다. 체벌이라는 교사의 절대적 권리가 사라지면서 그나마 조금 남아 있던 권위마저 무너지게 되었다. 이를 비롯한 여러 근거들을 이유로 학생 체벌은 유지되어야 한다. (중략)

① 학생 체벌은 인권 문제와는 별개로 이루어져야 한다. 교사와 학생의 관계는 단순한 인간 대 인간의 관계가 아니라 교육자와 피교육자라는 특수한 관계로 인정되어야 한다. 교육자는 피교육자가 사람으로서 정상적인 생활을 하도록 이끌어주어야 하는데, 이러한 과정에서 피교육자의 비정상적인, 잘못된 행동은 교육자의 선에서 개선될 필요가 있다. 이때 이용되는 것이 바로 체벌이다. 체벌에는 신체적, 직접적 체벌만 있는 것이 아니며 정신적 체벌이나 간접적 체벌도 있다. 정신적 체벌, 간접적인 육체적 체벌, 직접적인 육체적 체벌 단계로 이루어진다면 교육자의 피교육자에 대한 교육은 더욱 효과적일 것이다.

학생 체벌의 가장 문제되는 점은 교사의 주관적, 감정적 처벌이다. ② 교사 또한 인간이기 때문에 그 순간의 감정에 따라 방식과 강도가 달라지기 마련이다. 이러한 것을 방지하고 효과적인 처벌을 위해 규정을 정할 필요가 있다. 이러한 규정을 둔 후에 이를 어기는 교사에게는 제재를 가하면 규정은 잘 지켜질 것이다. 이처럼 체벌의 효과와 특수성, 제한이 잘 고려된다면 체벌은 교육에 매우 효과적인 수단이 될 것이며, 교사의 수업권과 다른 학생의 학습권이 보장되어 바람직한 교육 환경을 조성하는 데 일조할 수 있을 것이다. [체-행-3-41]

위 예문에서 본질과 징후의 분리를 통한 경험적 논거의 활용은 크게 두 가지 목적에서 비롯되었다. ①은 일반적 통념으로부터 권위를 분리하여 필자의 태도를 강화하기 위한 의도로 실현된 것이다. 이에 따르면 ‘학생 체벌’과 ‘인권 문제’는 서로 다른 개념으로서 논제 현상에는 ‘교육자와 피교육자의 특수한 관계’라는 본질적 차이가 부각되어야만 한다. 이러한 사고 분리의 유형은 보편 독자가 논제 현상의 가치에 주목하여 문제 상황을 재인식하도록 함으로써 필자의 태도를 수용하도록 하기 위한 것으로 볼 수 있다.

일부 학습자는 이 유형의 논거 활용 기술을 필자와 태도를 달리하는 상대측의 논거에 적용함으로써 자료원의 공신력을 낮추기도 하였다. 가령 위 글의 첫 문단에도 제시된 뉴스 보도에 대해 “언론의 특성상 이(체벌 금지의 부정적 효과)를 지나치게 부풀리는 경향이 존재한다.”라고 반박한 학습자가 있었는데, 이는 언론 보도의 과장성을 지적함으로써 ‘객관적 보도’라고 믿어 온 보편 독자의 일반적 통념을 제한하고 자료원의 권위를 제한하려는 것으로 볼 수 있다. 다만 징후(명제) 그 자체가 아닌 개체의 에토스(자료원)를 공격하는 기술이 사람을 대상으로 사용되는 경우에는 자칫 인신공격으로 비춰지거나 감정적으로 치달을 우려가 있으므로 주의가 필요하다.

반면 위 예문의 ②는 필자와 태도를 달리하는 상대측의 예상 반론에 대해 예외항을 설정함으로써 필자 자신의 전개념을 보호하기 위한 의도로 실현된 것이다. 여기에서는 교사의 주관적, 감정적 체벌에 관한 예상 반론을 수용하고 ‘교사 또한 인간이기 때문에’ 그럴 수 있다며 개체가 지닌 본질의 권위를 제한하였다. 이는 얼핏 보기에 ‘교사’라는 개체에 대한 필자 자신의 전개념을 누그러뜨리는 것처럼 보이지만 오히려 일부 교사의 잘못된 체벌을 기억하는 독자에게 이를 예외적인 현상으로 규정하도록 만듦으로써 자신의 태도와 전개념이 위협받지 않도록 한다. 무결한 것처럼 보이는 경험적 논거를 제시했다가 누군가 그 반례를 제시하면 도리어 기존의 주장이 큰 위협을 받기 때문이다. 필자와 태도를 달리하는 양면적 메시지나 부정적 논거, 일부 요소가 결합된 것처럼 보이는 논거가 독자에게 더 높은 신뢰를 주는 것은 바로 그런 이유에서이다. 이러한 사고 분리의 유형은 필자와 태도를 달리하는 독자의 공감을 유도하거나, 본질과 분리된 징후의 문제점을 해결할 수 있는 조건항을 통해 협상적 대안을 생산하려는 경우 유용하게 활용되었다.

Ⅲ장의 내용을 정리하면 학습자의 설득적 글쓰기 자료에서는 논제 현상과 현실 맥락에 대한 필자의 태도가 상위 구조를 이루고 이를 뒷받침하기 위한 경험적 논거로서 현실 사례와 현실 구조가 하위 구조로 수용되는 것을 확인할 수 있었다. 경험적 논거로 활용되는 현실 사례는 주장을 정당화하는 기제(구체성, 유사성)와 보편 독자의 선결 동의 여부에 따라 ‘예시, 예증, 유추, 은유’ 등의 형태로 나타났다. 둘 이상의 현실 사례를 연결하는 인지적 원리와 규칙으로서 현실 구조의 수용은 인과적, 상황적 관련성에 의한 ‘연속적 관계’와 권위를 매개로 실현된 ‘동시적 관계’로 구현되었다. 이들은 사실과 정보의 객관적 전달이라기보다도 독자의 지각 인식이나 가치 판단을 수반한다는 점에서 이성적 소구 외에 감성적 소구도 사용한 것으로 볼 수 있다. 특히 경험적 논거를 활용할 때에는 논리적 타당성 못지 않게 상황적 관련성에 의지하는 경우가 많았으나, 사회적 심리나 문화적 관습에 부딪치거나 논리적 비약으로 인해 설득력이 떨어지는 문제점을 발견할 수 있었다. 이를 바탕으로 글의 설득력을 제고하기 위해서는 학습자가 활용하는 경험적 논거의 타당성과 용인성을 높일 수 있도록 교수·학습을 설계하는 것이 필요하다는 시사점을 도출하였다.



## IV. 설득적 글쓰기의 교수·학습 방안

### 1. 설득적 글쓰기의 교수·학습 내용

#### 1.1. 설득적 글쓰기 교수·학습 내용 설계의 전제

설득적 글쓰기의 과정은 현실에 대한 필자의 태도를 결정하고 현실 사례나 구조로부터 이를 뒷받침하기 위한 경험적 논거를 활용하는 과정이다. 이는 경험적 논거의 타당성과 용인성을 높여 궁극적으로 글의 설득력을 강화하기 위해 필자가 자신의 직·간접 경험을 인지적, 사회적, 언어적으로 조정하는 과정으로 볼 수 있다.<sup>38)</sup> 이 연구에서는 형식 논리학과 자연과학적 접근이 주종을 이루었던 기존의 설득적 글쓰기 교육 내용을 지양하고, 경험의 공유와 우위를 바탕으로 하는 일상 설득 의사소통에 적합하도록 경험적 논거의 활용 과정을 중심으로 교수·학습을 재구조화하였다.

경험적 논거를 활용하는 준거는 설득적 글쓰기의 준거도 되지만 동시에 논쟁의 여지가 있는 현실 문제에 대한 비판적 읽기의 준거로도 작용할 수 있다. 따라서 경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기 교육의 교수·학습 내용 요소는 일차적으로는 설득적 글쓰기의 수행에 기여하지만, 이차적으로는 수행된 글쓰기에 대해 학습자가 메타인지를 활성화하도록 도움으로써 현실의 다양한 맥락으로부터 자신이 세운 경험적 논거의 타당성과 용인성을 점검하고 독자의 예상 반응을 방어하는 능력을 신장시킨다.

이에 따라 설득적 글쓰기의 교수·학습 내용은 설득적 텍스트를 구성하는 세 가지 요소(주장, 근거, 맥락)를 중심으로 범주화할 수 있다.

첫째, ‘주장’과 관련해서는 논제 현상을 중심으로 현실에 대한 필자의 태도를 구체화하도록 하는 교육 내용을 선정하였다. 논쟁의 여지가 있는 문제에서는 어떤 현상에 대한 필자의 태도를 ‘현상 실행’ 또는 ‘현상 중지’의 극단적 수준으로 자명하게 보여주는 것이 쉽지 않다. 따라서 필자와 현실에 대한 태도를 달리하는 상대측의 경험적 논거로부터 손실을 도출하고, 필자의 대안이 지닌 혜택을

38) 보그랑드(Beaugrande, 1997:10)는 텍스트를 ‘인지적, 사회적, 언어적 행위들이 수렴하는 의사소통적 사건’으로 규정한 바 있다. 그것은 언어라는 가상 체계와 변증법적 관계를 이루면서 적응적 진화를 해 나가는 실제 체계이다(민병곤, 2004:402).

극대화하여 강조함으로써 자신의 태도가 정당한 것이었음을 주장하게 된다. 이러한 과정은 보편 독자의 관심과 반응을 적극적으로 고려한다는 점에서 의미 있는 교육 내용으로 볼 수 있다.

둘째, ‘근거’와 관련해서는 설득의 논거로 사용될 수 있도록 필자의 직·간접 경험을 의미화하도록 하는 교육 내용을 선정하였다. 문자 언어 의사소통인 설득적 글쓰기에서는 보편 독자의 이해와 공감을 얻기 위한 전략의 도출이 필요하다. 페럴만의 신수사학을 수용하여 이 연구에서는 필자의 경험을 현실 사례와 현실 구조로 나누어 살펴보았다. 현실 사례는 다시 새로운 사실로부터 동의를 얻고자 하는 ‘예시’와 보편 독자의 선결 동의를 전제한 ‘예증, 유추, 은유’로 구분된다. 현실 구조는 ‘논증 도식’이라는 인지적 틀을 통해 논거에 대한 접근이 판단되고 활성화되는 것으로서 ‘연속적 관계’에 의한 논리적 연쇄의 구성과 ‘동시적 관계’에 의한 사례의 가치 판단으로 나누어 살펴볼 수 있다. 특히 제한된 경험을 통해 필자의 태도를 뒷받침하기 위한 논거로서의 기능을 수행해야 하기 때문에 전이력 높은 경험적 논거의 취사선택은 경험의 의미화에서 매우 중요한 문제가 된다.

셋째, ‘맥락’과 관련해서는 생성된 경험적 논거에 대해 메타인지를 활성화하여 경험 표현을 객관화하고 보편 독자의 용인성을 제고하도록 하는 교육 내용을 선정하였다. 이는 언어적 맥락과 상황 맥락, 사회·문화적 맥락 등 현실의 다양한 맥락을 준거로 논거 내용의 타당성과 적절성을 평가하는 것이다. 학습자의 설득적 글쓰기 자료에서는 논제와의 관련성이 낮은 경험적 논거를 생성하거나 언어적 모순에 부딪치는 경우를 발견할 수 있었다. 또 사회적 심리나 문화적 관습과 충돌하고 논리적 비약으로 말미암아 설득력이 떨어지는 문제점도 확인할 수 있었다. 따라서 생성된 경험적 논거에 대해 메타인지를 활성화하는 교육 내용은 더욱 강조할 필요가 있다.

여기에서는 이상의 세 요소에 대해 국어교육의 교수·학습 내용으로서 ‘지식’의 범주를 ‘명제적 지식’과 ‘방법적 지식’의 두 가지로 나누어 고찰하고자 한다.<sup>39)</sup> 이는 ‘사실을 아는 것(knowing-that)’과 ‘방법을 아는 것(knowing-how)’을 나누어 생각한 라일(Ryle, 1984; 이한우 역, 1994: 34~39)의 지식관에 기

---

39) 국어교육의 교수·학습 내용을 ‘지식’ 중심으로 구조화한 것은 박종훈(2005: 477)에서 본격적으로 이루어졌다. 그는 기존에 논의되던 일련의 요소들 사이의 관계를 “지식(내용)을 활동(방법)을 통해 배워서 지식·기능·태도(목표)를 갖춘다.”와 같이 재구조화하였다.

원을 둔 것으로, 그는 두 가지 유형의 지식이 본질적으로 하나의 행위로 융합되어야 한다고 보았다. 다시 말해 명제적 지식과 방법적 지식은 수행과 분리하여 이해될 수 없다. 여기에서 확장하여 명제적 지식과 방법적 지식을 적용해야 할 시기와 그 이유를 아는 것으로서 ‘조건적 지식’을 별도로 설정하는 경우(진은주, 1999: 187~196)도 있지만, 이 연구에서는 조건적 지식을 교수·학습 방법 차원에서 수용하고자 한다. 라일의 본래 의도는 지식의 이해와 그 적용을 분리하고자 함이 아니기 때문이다. 오히려 그러한 구분은 명제적 지식이 방법적 지식과 분리되어 생각될 수 없다는 점을 지적하려는 데 있었다(김명순, 2005: 99).

## 1.2. 설득적 글쓰기 교수·학습 내용 요소

### 1.2.1. 명제적 지식의 내용 요소

성취 기준	내용 요소
(1) 보편 독자를 대상으로 하는 문제 해결 과정으로서 설득적 글쓰기의 본질을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 보편 독자의 본질과 특성 이해하기</li> <li>◦ 경험적 논거와 태도의 관계 이해하기</li> <li>◦ 경험적 논거의 유형과 구조 이해하기</li> <li>◦ 경험적 논거 표현의 객관화 필요성 이해하기</li> </ul>

이 연구에서 설득적 글쓰기의 개념과 특성을 이해하는 데 있어 중요한 용어 중 하나는 ‘보편 독자’이다. 보편 독자는 시간과 공간의 제약을 넘어서 다수의 불특정 독자와 상호 작용하기 위한 필자의 의도가 내포된 용어로서, 필자는 보편 독자의 상을 목표 독자로 구체화함으로써 그에 적합한 경험적 논거를 생성한다. 대부분의 설득적 글쓰기에서 필자는 자신과 동일한 태도를 견지하는 독자에 대한 ‘기존 태도의 강화’보다는 태도를 달리하는 독자에 대한 ‘기존 태도의 변화’나 ‘새로운 태도의 형성’을 목표로 삼기 때문에 자신과 태도를 달리하는 상대측을 목표 독자로 상정하게 된다.

하지만 학습자 글쓰기 자료에서는 필자 자신과 동일한 시·공간을 공유하는 독자만을 목표 독자로 협소하게 설정함으로써 경험적 논거의 보편성을 잃는 경우가 종종 발견되었다. 한 예로, 남자고등학교 2학년에 재학 중인 몇몇 학습자는 ‘모든 고등학교를 남녀공학으로 바꾸어야 한다.’라는 논제에 대한 현상 중지의 태도를 뒷받침하기 위해 “모든 고등학교를 남녀공학으로 바꾼다는 것은 말

도 안 된다. 남녀공학을 할 거였으면 이 학교에 오지도 않았다.”와 같이 논거를 세움으로써 남자고등학교에 재학 중인 동료 학습자에게 감정적으로 호소하려는 양상을 보였다. 이는 목표 독자의 범위를 지나치게 축소하여 설정함으로써 설득적 글쓰기 행위에서 보편 독자를 파악하는 데 실패한 것으로 볼 수 있다.

경험적 논거의 활용은 필자와 독자가 지닌 현실에 대한 태도의 선택으로부터 영향을 받는다. 특히 필자는 보편 독자의 경험과 가치관에 호소함으로써 어떤 수사적 효과를 의도하고 자신의 태도가 갖는 설득력을 강화한다. 이는 기존의 설득적 글쓰기 교육에서 탈맥락적으로 다루어지던 형식 논리학적, 자연과학적 논거의 한계를 극복하기 위한 대안으로서 마련된 것으로, 필자는 현실에 대한 추상적인 태도를 경험적 논거의 감각적 인지 체계에 대한 표상으로 전환시킴으로써 독자의 공감과 동의를 지향한다. 가령 독자의 문제 의식을 유도하기 위해 부정적 논거로써 상대측의 태도에 따른 손실을 제시하는 것은 독자가 어려운 상황에 있을 때 경험했던 긴장감을 회상시킴으로써 개인의 내적 상태를 표상하는 것으로 볼 수 있다. 학습자 자료에서 경험적 논거로 활용되는 현실 사례의 유형으로는 필자의 태도를 정당화하는 기제와 보편 독자의 선결 동의 여부에 따라 ‘예시, 예증, 유추, 은유’ 등의 형태로 나타났으며, 현실 사례를 연결하는 약호화된 인지 도식으로서 현실 구조는 ‘연속적 관계, 동시적 관계’ 등이 발견되었다. 이들은 그 호소의 정도에 다소의 차이가 있지만 대부분 이성적 소구뿐 아니라 감성적 소구에도 의지하는 것으로 볼 수 있다. 경험적 논거를 활용한 그러한 형태의 표상은 독자가 갖는 시각 정보·언어 정보·지각 정보와 장기 기억을 매개하는 중요한 수단이 된다(Kintsch, 1998; 김지홍·문선모 역, 2010:315).

하지만 개인의 경험은 본질적으로 특수성을 가질 수밖에 없음에도 불구하고 이를 논거로 활용할 때에는 반드시 보편성을 담보해야 한다. 설득적 글쓰기는 기록으로 전달되는 문자 언어 의사소통이면서 동시에 공적 의사소통 행위이기 때문이다. 경험적 논거는 독자의 이성뿐 아니라 감성에도 호소하는 것이 맞지만, 문자 문화의 속성상 그러한 감정의 주체는 비단 특수 독자 개개인에 한정되지 않는다. 오히려 제시된 경험적 논거의 설득력은 인지·사회·언어 공동체를 주체로 하는 현실 맥락에 비추어 성립되는 것으로서 궁극적으로는 형식적, 논리적 정합성을 획득하는 데 도움을 주는 것으로 보아야 옳다. 따라서 보편 독자의 상을 협소하게 제한함으로써 자신과 동일한 시·공간에서 같은 태도를 견지하는 동료 학습자를 목표 독자로 설정하는 경우에 활용된 논거는 그 이외의 독자에게 오류로 판정되거나 오히려 글의 설득력을 떨어뜨리게 된다.

이에 따라 학습자가 보편 독자를 어떻게 인식하고 파악할 것인가, 자신의 개인적 경험을 어떻게 일반화하여 논거로 의미화할 것인가, 그리고 그러한 논거가 보편성을 획득할 수 있도록 어떻게 표현을 객관화할 것인가에 대한 전략이 방법적 지식으로 개발되어야 한다. 이에 대해서는 다음 목에서 구체화하였다.

### 1.2.2. 방법적 지식의 내용 요소

#### (1) 현실에 대한 태도 구체화하기

성취 기준	내용 요소
(2) 현실에 대한 태도를 뒷받침하는 논거를 선정하여 설득하는 글을 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 보편 독자의 상 구체화하기</li> <li>◦ 상대측의 손실 고려하기</li> <li>◦ 예상 반론을 고려하여 반박하기</li> <li>◦ 대안과 혜택 제시하기</li> <li>◦ 협상적 대안 생산하기</li> </ul>

경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기에서 학습자가 자신의 태도를 뒷받침할 논거를 생성하기 위해 가장 먼저 해야 할 일은 보편 독자의 상을 파악하는 것이다. 이영호(2012: 172~173)는 설득적 글쓰기 교육에서 학습자에게 보편 독자에 대한 이해를 도모하기 위한 접근 방법을 다음과 같이 세 가지로 제안한 바 있다. 첫째, 필자는 보편 독자가 해당 논제에 대해 흥미를 지니고 있지 않은 것으로 간주해야 한다. 둘째, 필자는 보편 독자가 논제와 관련된 내용을 잘 알지 못하는 것으로 간주해야 한다. 셋째, 필자는 보편 독자가 자신의 주장에 대해 의문을 품거나 이의를 제기할 것으로 간주해야 한다. 특히 마지막 세 번째 방법은 학습자가 설득적 글쓰기를 수행함에 있어 필자와 태도를 달리하는 상대측의 손실과 예상 반론을 고려하고 그에 따라 자신의 태도를 적절하게 정당화해야 한다는 점에서 이 연구의 지향과 맥을 같이 한다.

학습자의 글쓰기 자료에서 ‘주장’과의 관계로부터 활용되는 경험적 논거의 양상 가운데 가장 쉽게 발견되는 것은, 필자와 태도를 달리 하였을 때 발생하게 될 손실을 제시하는 것이다. 이는 사회적 의사소통 행위로서 독자의 태도 변용을 의도하는 설득적 글쓰기가 주로 ‘기존 태도의 강화’가 아닌 ‘기존 태도의 변화’나 ‘새로운 태도의 형성’을 의도하기 때문이다. 필자는 보편 독자의 상을 구체화하기 위해 대부분 자신과 태도를 달리하는 상대측을 목표 독자로 상정한다.

반면 예상 반론에 대한 반박, 대안과 혜택의 제시, 협상적 대안의 생산 등은 학습자 자료에 나타난 비중이 현저히 떨어졌다. 하지만 쟁점에 대한 독자의 예상 반론을 수용하고 이를 반박하는 것은 설득적 글쓰기를 둘러싼 수사적 제약을 적극적으로 고려한다는 점에서 매우 중요한 작업이라 할 수 있으며, 손실에 대한 대안을 제시하고 그 혜택을 강조하는 것은 당위적 차원을 넘어서 필자가 지닌 태도를 구체적 양태로 정당화하고 이를 통해 독자로부터 확신과 지지를 얻는다는 점에서 글의 설득력을 높이는 데 효과적이다. 각각의 태도에 따른 손실과 혜택을 검토하여 구성원 모두에 대한 혜택을 극대화하고 손실을 최소화할 수 있도록 협상적 대안을 마련하는 것 또한 논리적으로 자명한 선택이 쉽지 않은 일상 의사소통에서 유용하다. 이러한 작업은 글쓰기 행위를 대화적 상황으로 이끄는 것으로써 담론에 참여한 자가 다른 참여자의 태도와 관점을 자신에게 투사하여 공통의 입장과 관점을 합리적으로 만들어 내도록 돕는다(이준웅, 2012: 444).

이 성취 기준과 관련하여 지속적으로 강조되어야 할 내용 요소의 중핵에는 ‘독자에 대한 고려’가 있다. 설득적 글쓰기에서 필자와 태도를 달리하는 상대측의 명제를 적극적으로 고려하는 교육 내용은 특히 미국 캘리포니아 주의 영어 교육과정(2010)에 강조되어 있다. 중학교 2학년에 해당하는 7학년에는 대안적 명제(alternate claims)나 반대되는 명제(opposing claims)를 수용하고 주장을 전개하도록 내용 요소가 제시되어 있으며, 주장뿐 아니라 반론(counterarguments)에 대해서도 양측의 근거와 추론을 고민해 보도록 하고 있다. 고등학교 1~4학년에 해당하는 9~10학년군과 11~12학년군에는 독자의 지적 수준, 관심사, 가치, 예상 편견에 적합한 근거를 생성하고 반대 명제와의 관계도 적극적으로 고려하여 주장을 도출할 것을 강조하고 있다. 특히 고등학교 최상위 학년에 해당하는 11~12학년군에는 개인적 일화, 사례, 유추 등을 활용하여 논리적 추론뿐 아니라 독자의 감정이나 필자의 공신력에 호소하는 수사적 장치(rhetorical devices)에 관한 내용 요소가 포함되어 있다. 이는 설득적 글쓰기를 둘러싼 사회적 제약을 고려하고 보편 독자를 상정한다는 점에서 이 성취 기준과 맥을 같이한다. 이 경우 추론은 형식 논리학의 탈맥락적 한계를 넘어서 독자가 현실을 어떻게 가정하는가의 문제로 확대되며, 표현 전략은 독자에 대한 태도와 주장하려는 내용에 적합한 수사적 장치의 활용으로 구체화된다.

## (2) 경험을 의미화하기

성취 기준	내용 요소
(3) 자신의 직·간접 경험을 의미화하여 자신의 태도를 뒷받침하는 글을 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 의미있는 경험 선정하기</li> <li>◦ 사회적 현상 도입하기</li> <li>◦ 자료 수집 활성화하기</li> <li>◦ 유사한 사례 발견하기</li> <li>◦ 논리적 흐름 구성하기</li> <li>◦ 사례의 가치 판단하기</li> </ul>

일상 생활과 맞닿은 제재를 중심으로 학습자의 경험이 최대한 활용될 수 있을 만한 논제를 구성하였음에도 불구하고 수집된 글쓰기 자료 가운데에는 형식 논리학이나 자연과학에 바탕을 둔 탈맥락적 논거를 활용하는 비중이 꽤 높았다. 하지만 그러한 논거로부터 정당화되는 설득적 텍스트는 철학적 논변이나 거대 담론을 대전제로 삼아 현실과는 동떨어진 추상적인 논의로 흐르거나 자연과학적 수치를 지나치게 강조한 나머지 정작 필자가 피력하고자 하는 주장을 흐려 설득력을 떨어뜨리는 경우가 대부분이었다. 이러한 현상은 기존의 설득적 글쓰기 교육 내용이 그러한 항목을 중심으로 구성되어 있어 학습자의 삶과 밀접한 관련을 맺지 못한 데서 그 원인을 찾을 수 있다.

경험적 논거를 활용한 대부분의 학습 필자는 유사성에 기반한 ‘유추’나 ‘은유’의 기술보다는 구체성에 바탕을 둔 ‘예시’와 ‘예증’의 기술을 활용하였다. 그중에서도 학습자가 손쉽게 활용하는 기술은 ‘예증’이다. 예증에 의한 경험적 논거는 글의 서두에 최근 이슈로 부각된 사회적 현상을 제시함으로써 논제 현상에 대한 독자의 관심을 끌고 문제 상황에 대한 공감대를 형성하는 방식이 가장 많이 나타났으며, 경험적 논거의 가장 먼 외연을 형성하는 것으로 볼 수 있는 외적 자료의 인용도 높은 비중으로 발견되었다. 사회적 현상의 도입은 텍스트의 첫머리에 제시함으로써 독자의 흥미와 동기를 유발하는 감성적 소구로 기존의 글쓰기 교육에서도 비교적 강조되어 왔기 때문이며, 외적 자료의 인용은 앞서 살펴본 형식 논리학과 자연과학적 논거 가운데 재맥락화 작업에 성공함으로써 설득력을 유지한 경우에 해당한다. 예증에 의한 경험적 논거는 보편 독자의 선결 동의를 얻은 것으로 간주되는 현실 사례를 설득 행위의 출발점으로 삼아 연역적 추론의 형태를 보인다는 점에서 보편 독자의 지지를 유도하는 데 용이하

다. 또 독자의 간접 경험을 자극하고 공감대를 형성하여 논거의 객관화를 달성할 수 있다는 장점이 있다. 하지만 그러한 현상이 최초로 발생된 맥락과 경험적 논거로 활용되는 맥락 사이에는 차이가 있을 수 있으므로 각각의 정보 유형이 어떻게 주장을 뒷받침하는지 알고, 설득 목적과 맥락을 고려하여 적절한 지식과 정보를 수집하여 경험적 논거를 구성할 수 있도록 지도가 필요하다.

예시에 의한 경험적 논거는 의미있는 필자의 직·간접 경험을 취사선택하여 주장을 뒷받침하는 논거로 활용하는 것이다. 예시에 의한 경험적 논거를 활용한 대부분의 학습자는 주로 자신의 직접 경험을 이야기로 구성하여 제시하였다. 하지만 그중 상당수는 이야기 자체의 완결에만 천착한 나머지 논제와의 관련성이 떨어지거나 예상 독자의 관심사와 가치를 고려하지 못해 독자로부터 객관적인 것으로 신뢰를 얻지 못하기도 하였다. 예시에 의한 경험적 논거는 제한된 이야기의 구체적인 형상을 통해 현실의 문제 상황에 대한 전체적인 조망이 효과적으로 드러나야 한다는 점에서 의미있는 경험의 선정이 매우 중요하다. 또 예증과 달리 보편 독자에게 아직 동의를 얻지 못한 새로운 사실인 경우가 많기 때문에 내용의 개연성, 표현의 생생함, 독자와의 관여도를 두루 충족해야 한다. 그리고 선정된 특정 경험이 논제와 사회·문화적 맥락에 비추어 논란의 여지 없이 보편 타당한 것으로 수용될 수 있는 내용의 것인지 그 반례도 충분히 고려해 보아야 한다.

문제가 되는 현실을 설명하고 필자의 태도를 정당화하기 위해 보편 독자의 선결 동의를 얻은 것으로 간주되는 유사한 사례를 제시하는 방법으로 유추와 은유가 있다. 학습자의 글쓰기 자료에서는 활용된 비중이 극히 낮았지만, 지칭하는 대상에 대해 강력한 가치 평가를 유도한다는 점에서 매우 효과적인 수사적 장치라 할 수 있다. 유사한 사례를 발견하는 것은 일상의 언어와 규범에 대한 언어적, 인지적 긴장 관계를 요구하기 때문에 언어적 창의성의 관점에서 이를 접근할 필요가 있다. 전통적 글쓰기인 설(說) 양식에서 기사(紀事)와 설리(說理)의 결합 또한 유사성에 기반한 것이다. 언어적 창의성과 관련하여, 설득적 글쓰기의 문화적 관습과 관련하여 해당 교육 내용을 강화할 필요가 있다.

둘 이상의 현실 사례를 연결하여 논리적 흐름을 구성하거나 ‘권위’를 매개로 사례의 가치를 판단하는 것은 ‘논증 도식’이라는 인지적 틀을 염두에 둔 것이다. 학습자의 글쓰기 자료에서 현실 문제를 대상으로 하는 경험적 논거의 활용은 문제 상황의 원인과 결과를 논리적으로 규명하는 것이 쉽지 않기 때문에 논리



적 타당성뿐 아니라 상황적 관련성에도 의지하는 경우가 많이 발견되었다. 하지만 적지 않은 학습자의 글에서 부차적 원인의 중요성을 지나치게 축소하거나 어떤 특수한 원인의 영향력을 과도하게 일반화하여 오류로 흐르는 것을 확인할 수 있었다. 한편 ‘권위’를 매개로 사례의 가치를 판단하는 것은 ‘본질’에 해당하는 요소와 ‘징후’에 해당하는 요소를 연결 또는 분리시킴으로써 일정한 수사적 효과를 거두기 위한 장치인데, 대부분 입증 가능성이 부재한 상황에서 필자의 가치관에 따라 규정되기 때문에 자칫 ‘관련성의 오류’로 비춰질 여지를 내포하고 있다. 따라서 경험적 논거를 활용할 때에는 논리적 개연성과 내적 타당성이 유지될 수 있도록 돕는 교육 내용을 특히 강조할 필요가 있다.

이를 위해 경험적 논거를 활용할 때에는 글을 쓰는 필자의 관점에서뿐 아니라 글을 읽는 독자의 관점에서 예상되는 사고 연쇄를 추적하도록 교육 내용을 구체화할 필요가 있다. 그러한 사고 연쇄는 어느 정도의 논리성을 염두에 두고 있다는 점에서 형식 논리학의 삼단논법이나 생략삼단논법과도 견주어 볼 여지가 있지만, 비형식적 명제에 대한 보편 독자의 입장을 가정한다는 점에서 변별된다.

### (3) 경험 표현을 객관화하기

성취 기준	내용 요소
(4) 다양한 맥락을 고려하여 주장을 뒷받침하는 경험 표현을 객관화할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 언어적 맥락 점검하기</li> <li>◦ 상황 맥락 점검하기</li> <li>◦ 사회·문화적 맥락 점검하기</li> </ul>

성취 기준 (2)와 (3)을 구체화하기 위해 검토한 학습자의 글쓰기 자료에서는 경험적 논거의 타당성과 용인성이 떨어져 전체적인 글의 설득력이 저하되는 문제점을 발견할 수 있었다. 이를 해결하기 위해 교사가 주체가 되어 피드백을 줄 수도 있지만, 학습자의 자율성과 능동성을 촉진하고 비판적 사고 능력을 신장시키기 위해서는 교사 평가에 앞서 학습자의 메타인지를 활성화하는 것이 교육적으로 보다 바람직하다. 이 성취 기준은 언어적 맥락, 상황 맥락, 사회·문화적 맥락 등 설득적 글쓰기 행위를 둘러싼 다양한 맥락을 고려하여 자신이 세운 경험적 논거의 타당성과 용인성을 점검하고 이를 객관화하도록 돕기 위한 의도로부터 설정된 것이다. 따라서 이 성취 기준은 학습자가 글쓰기를 수행하면서 자신의 글을 되돌아 볼 수 있도록 평가 준거를 설정하는 것으로 구체화될 수 있다.

일반적으로 글쓰기 평가는 내용, 구성, 표현의 세 가지 측면에서 준거가 마련되어 왔으며, 이는 설득적 글쓰기에도 동일하게 적용되었다. 글쓰기의 일반적인 평가 준거를 처음으로 내용, 조직, 표현으로 구분한 것은 김정자(1992)에 의한 것이며 원진숙(1995), 서수현(2004, 2008), 이영호(2012) 등에서 나름대로 수정을 거쳐 설득적 글쓰기의 평가 준거를 제시하였다. 김정자(1992: 17)는 6차 교육과정의 교육 목표를 내용(목적, 대상, 상황에 맞을 것), 조직(체계적일 것), 표현(참신하고 개성적이며 창의적일 것)으로 분류하여 쓰기 평가의 준거를 최초로 정립하였다. 원진숙(1995: 298~304)은 텍스트의 결속성(coherence)을 중심으로 설득적 글쓰기의 평가 준거를 구체화하였다. 서수현(2004: 38~39; 2008: 90~91)은 글쓰기 평가 준거에 대한 교사의 인식 조사를 바탕으로 요인 분석을 수행하여 설득적 글쓰기의 평가 준거를 구체화하였다. 이영호(2012: 112~113)는 사고의 활성화를 통한 글쓰기 내용 생성을 염두에 두고 설득적 글쓰기의 평가 준거를 구체화하였다.<sup>40)</sup> 다음은 각각의 연구에 제시된 설득적 글쓰기의 평가 준거를 정리한 것이다.<sup>41)</sup>

40) 이영호(2012: 112)에서는 해당 연구의 설득적 글쓰기가 문법적 정확성을 위주로 한 표현 영역과 관련성이 낮아 평가 준거에서 배제하였다.

41) 제시된 연구 외에 박태호(2005)는 미국 오레곤 주의 베어버튼 지역 현직교사의 모임인 '분석적 쓰기 평가 연구 모임(Analytical writing assessment committee)'에서 스펀들(Spandel, 2002)에 의해 제안된 '6가지 특성 평가(6-trait assessment)'를 국내에 소개한 바 있다. 6가지 특성 평가는 '내용, 조직, 목소리(문체와 어조), 낱말, 문장의 유창성, 관습(띄어쓰기와 맞춤법)' 등 여섯 가지로 구성되며, 이를 응용하여 프레젠테이션 요소를 추가한 6+1 쓰기 주요 특성 평가법도 등장하였다.

	내 용	조 직	표 현
김정자 (1992)	주제(주장의 선명성) 근거의 타당성	문단 구분 및 자연스러운 전개 내용의 논리적 전개	평이성과 명확성
원진숙 (1995)	내용의 통일성 주제의 선명성 논증의 타당성 결론의 적절성 사고력	문단 전개 방식 글의 논리 구조	맞춤법/띄어쓰기 적절한 어휘 사용 문장의 정확성 응집성 적절한 문체
서수현 (2008)	주제의 적절성 주장과 근거의 타당성 독자에 대한 고려	구조의 체계성	표현의 명료성
이영호 (2012)	설득력 근거의 타당성 근거의 적절성	논지의 일관성 구조의 적합성	

<표 1> 설득적 글쓰기의 평가 준거에 관한 선행 연구

이 성취 기준은 경험적 논거의 활용을 중심으로 설득적 글쓰기의 내용 생성에 주된 초점이 있다는 점에서 이영호(2012)와 문체 의식을 공유한다. 하지만 이 성취 기준에서 주된 교육 내용으로서 객관화의 대상이 되는 ‘경험’은 설득적 텍스트의 근거를 지칭하는 것이므로, 여기에서는 설득적 텍스트의 내용을 구성하는 장르적 속성이 대부분 ‘근거’를 중심으로 드러나는 것으로 보고 그에 관한 평가 준거를 구체화하였다. 설득적 글쓰기의 평가 준거를 구체화하기 위해서는 교육과정과 교과서를 참고하였다. 검정 교과서인 7차 교육과정의 고등학교 선택과목 “작문”과 2007 개정 교육과정 국민공통기본교육과정 “국어”(9학년), 2009 개정 교육과정 고등학교 선택과목 “화법과 작문” 교과서에서는 교과서 집필자에 따라 서로 다른 용어를 사용하여 설득적 텍스트의 각 구성 요소(주장, 근거, 추론, 표현)에 따른 평가 준거를 제시하였다.

‘주장’과 관련된 평가 준거로는 ‘명료성(명확성), 합리성, 독창성, 타당성, 공정성, 적절성, 논리성, 일관성, 보편성’ 등이 제시되었다. 주장과 관련된 평가 준거에서 가장 많이 등장하는 요소는 ‘명료성’으로 이는 학계(김정자, 1992; 원진숙, 1995; 서수현, 2004)에서 설득적 글쓰기의 평가 준거로 설정한 ‘주장의 선명성’과 상통하는 개념으로 볼 수 있다. 하지만 주장의 선명함은 적절한 어휘와 문체

의 사용, 문제 해결 짜임의 긴밀한 구성 등을 통해 구현되는 것으로 ‘표현’ 영역에서 다루어지는 것이 보다 적절하다. ‘합리성, 타당성, 공정성, 적절성, 보편성’은 서로 다른 용어로 명명되고 있으나 유사한 의미를 내포한 것으로 볼 수 있다. 이들은 모두 주장이 사회적 심리나 문화적 관습에 비추어 용인 가능한 것이어야 한다는 가치를 포함한다. 다만 주장에 내포된 가치와 설득력은 주장으로부터 기인한 것이라기보다는 근거의 속성에서 비롯되었을 가능성이 크다. 따라서 여기에서는 ‘근거의 합리성’이라는 준거를 설정하는 것으로 이와 관련된 논의를 수렴하였다. ‘논리성, 일관성’은 주장만으로 평가될 수 있는 요소가 아니기 때문에 잘못된 평가 준거로 지적할 수 있다.

‘근거’와 관련된 평가 준거로는 ‘타당성, 신뢰성(신빙성), 객관성, 구체성, 충분성, 적절성, 다양성, 확실성, 관련성, 정확성, 공정성’ 등이 제시되었다. 근거와 관련된 평가 준거에서 자주 등장하는 요소는 ‘타당성’과 ‘신뢰성’, ‘객관성’이다. 근거의 타당성은 학계(김정자, 1992; 서수현, 2008; 이영호, 2012)에서도 꾸준히 동일하게 설정되어 온 것으로 주장과 관련을 맺고 이를 정당화하는 근거가 사용되었는지 점검하는 것이다. ‘적절성’은 타당성과 유사한 개념으로 볼 수 있다. 하지만 ‘타당성’과 ‘적절성’은 지칭하는 외연이 워낙 넓어 논제나 주제와의 상황 맥락을 준거로 판단될 수도, 사회적 심리나 문화적 관습과 같은 사회·문화적 맥락을 준거로 판단될 수도 있기 때문에 용어의 혼란을 가져올 우려가 있다. 따라서 주장과의 관련성을 강조하고 태도를 뒷받침한다는 의미를 부각시키기 위해 여기에서는 이를 대신하여 ‘구체성’이라는 준거를 설정하였다. 근거의 ‘신뢰성’과 ‘객관성’은 누가 보아도 주관에 좌우되지 않고 제시된 근거가 그러하다고 인정할 수 있는지 여부를 판단하는 것이다.

‘추론’과 관련된 평가 준거로는 ‘논리성, 적절성, 합리성, 일관성, 타당성, 명시성, 과학성, 체계성’ 등이 제시되었다. 추론과 관련된 평가 준거에서 가장 많이 등장하는 요소는 단연 ‘논리성’이다. 논리성의 설정은 설득적 텍스트가 논증 구조를 통해 독자의 이성에 호소하는 글이라는 점을 염두에 둔 것으로 볼 수 있다. ‘합리성, 과학성, 체계성’ 등은 논리성으로 대치하더라도 큰 차이가 없다. 경험적 논거의 활용과 관련해서는 현실 구조의 논리적 타당성이 ‘추론’에 대한 논의와 맥을 같이 한다. 여기에서는 이를 포괄하여 ‘근거의 논리성’이라는 준거로 설정하였다.

‘표현’과 관련된 평가 준거로는 ‘정확성, 적절성, 명료성(명확성), 참신성, 독창성, 공손성’ 등이 제시되었다. 표현과 관련된 평가 준거에서 두드러지게 많이 등장하는 요소는 ‘정확성’이다. 이는 맞춤법과 띄어쓰기, 적절한 어휘 사용, 어법에 맞는 문장 등 문법적 정확성을 가리키는 요소로 볼 수 있다. 설득적 글쓰기에서만 아니라 모든 언어 생활에서 일반적으로 두루 통용되는 평가 요소이다. 여기에서는 이영호(2012)와 마찬가지로 표현 영역의 평가 준거를 별도로 설정하지 않았다.

이상의 내용을 종합하면 설득적 글쓰기의 평가 준거는 ‘합리성, 객관성, 구체성, 논리성’의 네 가지로 정리할 수 있다. 그중 근거의 합리성과 객관성은 설득적 글쓰기의 사회·문화적 맥락을, 근거의 구체성은 설득적 글쓰기의 상황 맥락을, 근거의 논리성은 설득적 글쓰기의 언어적 맥락을 고려한 것으로 볼 수 있다. 첫째, 근거가 사회적 심리와 문화적 관습과 충돌하지 않는지를 점검하는 ‘근거의 합리성’은 활용된 경험적 논거가 공동체의 가치관과 신념에 비추어 독자에게 용인 가능한 것인지 묻는 논거의 타당성(validity)과 관계된다. 둘째, 근거가 독자로부터 객관적인 것으로 신뢰할 수 있는지를 점검하는 ‘근거의 객관성’은 활용된 경험적 논거가 개연성 있는 내용으로 구성되었는지 묻는 논거의 신빙성(plausibility)과 관계된다. 셋째, 근거가 주장과 관련을 맺고 이를 정당화하는지를 점검하는 ‘근거의 구체성’은 현실에 대한 필자의 태도를 규정짓는 논제(논지)로부터 판단되는 설득적 글쓰기의 상황 맥락과 관계된다. 넷째, 근거에 논리적 비약이 없는지를 확인하는 ‘근거의 논리성’은 텍스트의 결속성이나 언어적 비모순성을 통해 평가되는 설득적 글쓰기의 언어적 맥락과 관계된다.

한편 설득적 글쓰기의 사회·문화적 맥락을 판단하는 주체로서 독자에 대한 고려가 경험적 논거의 활용에서 중요하다는 점은 앞의 성취 기준 (1), (2)에서도 확인할 수 있었다. 또 사회적 의사소통 행위로서 설득적 글쓰기의 성격을 강조하여 독자의 지적 수준, 관심사, 가치, 예상 편견 등을 적극적으로 고려하고 이에 적합한 수사적 장치를 활용하도록 교육 내용을 선정한 미국 캘리포니아 주의 영어 교육과정(2010)을 참고할 때 ‘소통’에 관한 준거도 설정할 수 있을 것으로 보인다.<sup>42)</sup> 이 준거는 필자와 태도를 달리하는 상대측의 경험적 논거로부터 손실

---

42) 미국의 국가교육향상평가(NAEP), 영국의 국가교육과정평가(NCA), 호주의 국가수준 문해력·수리력 평가(NAPLAN)는 설득적 글쓰기의 직접 평가를 통해 학습자의 글쓰기 능력을 측정하는 대표적인 학업성취도 평가이다. 그중 NAPLAN의 글쓰기 평가는 설득적 에세이 형식의 1문항을 출제하여 40분 동안 작성하도록 하고 있는데,

을 도출하고 필자가 제시한 대안의 혜택을 강조하거나 예상 반론에 대한 반박, 협상적 대안의 생산과 같이 독자의 선유요인(predispositional factors)을 충분히 고려하고 있는지 점검하는 것이다. ‘근거의 소통성’을 포함하여 이 성취 기준으로부터 구체화되는 설득적 글쓰기의 평가 준거는 다음과 같다.

평가 준거	내 용
근거의 합리성	근거는 사회적 심리와 문화적 관습에 충돌하지 않는가?
근거의 객관성	근거는 객관적인 것으로 신뢰할 수 있는가?
근거의 구체성	근거는 주장과 관련을 맺고 이를 정당화하는가?
근거의 논리성	근거에 논리적 비약이 없는가?
근거의 소통성	근거는 예상 독자의 관심사와 가치를 고려하였는가?

<표 2> 경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기의 평가 준거

## 2. 설득적 글쓰기의 교수·학습 방법

### 2.1. 설득적 글쓰기 교수·학습 모형

설득적 글쓰기의 교수·학습 모형은 ‘논제 구성 및 제시하기, 논제 과제 표상하기, 논거 내용 계획하기, 논거 내용 표현하기, 논거 내용 평가하기’의 다섯 단계를 중심으로 이루어진다. 그중 ‘논제 구성 및 제시하기’는 교사에 의한 과제 제시 단계에 해당하며, 학습자의 실제 글쓰기 수행은 나머지 네 단계를 통해 이루어진다. 물론 이러한 분절은 글쓰기라는 크고 복잡한 문제를 보다 작은 하위 문제로 쪼개어 한번에 한 가지씩만 집중해서 해결하기 위한 교육적 의도로부터 비롯된 인위적 분절이며, 헤이즈와 플라워(Hayes & Flower, 1980)는 글쓰기의 인지 과정에서 가장 큰 특성으로 회귀적(recursive)이라는 점을 꼽았다. 즉 설득적 글쓰기 과정에서는 하위 단계로서의 인지 과정인 ‘논제 과제 표상하기, 논거 내용 계획하기, 논거 내용 표현하기, 논거 내용 평가하기’가 끊임없이 회귀적으로 이루어진다.

---

10개의 평가 준거 가운데 ‘독자(audience)’ 범주를 가장 먼저 설정하고 ‘독자의 방향을 인도하고, 참여시키고, 설득하는 필자의 능력(the writer’s capacity to orient, engage and persuade the reader)’이라고 설명하였다.

설득적 글쓰기 교육은 교사에 의한 논제 구성으로부터 시작된다. 설득적 글쓰기는 문제 해결을 목적으로 한 글쓰기 양식에 해당하므로 쓰기 대상이 되는 논제의 구성은 교수·학습 상황에서 학습자의 반응을 결정짓는 중요한 요소가 된다. 특히 교육 내용은 학습자의 삶과 밀접하게 관련을 맺으며 구성되어야 하기 때문에 표현하고자 하는 설득의 논거로 필자의 경험이 최대한 활용될 수 있을 만한 논제를 구성해야 한다. 국가 수준의 교육과정에서 ‘글의 수준과 범위’ 또는 ‘국어 자료의 예’로 구체화된 것이 교수·학습 상황에서는 교사의 몫이 된다. 이때 논쟁의 여지가 있는 현상에 대해 그 현상의 실행과 중지가 각각의 합당한 논거로부터 뒷받침될 수 있어야 하며, 논제 제시의 형태는 현재 이루어지고 있는 상태로부터 변화가 나타나는 방향으로 기술한다.

학습자의 글쓰기 수행은 앞 절에서 살펴본 설득적 글쓰기의 교수·학습 내용을 바탕으로 이루어진다. ‘논제 내용 표상하기’ 단계는 논제 현상에 대한 필자의 태도를 결정하고 보편 독자를 고려하여 상대측의 손실과 자신의 대안에 따른 혜택을 떠올리는 과정이다. ‘논거 내용 계획하기’ 단계는 필자의 태도로부터 도출된 주장을 뒷받침할 수 있는 경험적 논거를 생성하고 조직하기 위해 자신의 직·간접 경험을 바탕으로 의미있는 경험을 취사선택하는 과정이다. 경험적 논거로 활용되는 의미있는 경험은 현실 사례와 현실 구조로부터 구성된다. ‘논거 내용 표현하기’ 단계는 생성되고 조직된 경험적 논거를 텍스트로 언어화하는 과정이다. 결과적으로 이야기를 통해 새로운 사례로부터 자신의 태도를 정당화하거나 외적 자료를 인용하여 독자에게 이미 수용된 사례로부터 지지를 확장하게 된다. ‘논거 내용 평가하기’ 단계는 선정한 경험의 용인성을 높이기 위해 경험의 맥락화 수준을 제고하는 과정이다. 언어적 맥락과 상황 맥락, 사회·문화적 맥락을 준거로 경험적 논거의 타당성을 점검한다.

이상의 내용을 정리하면 다음과 같다.

교수·학습 단계	주요 내용 요소
논제 구성 및 제시하기(교사)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 경험적 논제 구성하기</li> <li>- 논제 기술하기</li> </ul>
↓	
논제 과제 표상하기(학습자)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 논제 현상에 대한 태도 결정하기</li> <li>- 보편 독자의 상 구체화하기</li> <li>- 상대측의 손실 고려하기</li> <li>- 대안과 혜택 제시하기</li> </ul>
↓	
논거 내용 계획하기(학습자)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 의미있는 경험을 취사선택하기</li> <li>- 현실 사례 수집하기</li> <li>- 현실 구조 고려하기</li> </ul>
↓	
논거 내용 표현하기(학습자)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 이야기 구성하기</li> <li>- 외적 자료 인용하기</li> </ul>
↓	
논거 내용 평가하기(학습자)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 언어적 맥락을 근거로 논거 내용 평가하기</li> <li>- 상황 맥락을 근거로 논거 내용 평가하기</li> <li>- 사회·문화적 맥락을 근거로 논거 내용 평가하기</li> </ul>

[그림 2] 설득적 글쓰기의 교수·학습 모형

## 2.2. 설득적 글쓰기 교수·학습의 실제

### 2.2.1. 논제 구성 및 제시

교수·학습 상황에서 학습자의 글쓰기는 교사가 제시한 논제로부터 촉발된다. 글쓰기가 필자의 태도와 정보의 구현이라는 점을 고려할 때 학습자의 설득적 글쓰기 수행에서 경험적 논거의 활용은 학습자의 현실에 대한 태도를 정립하는 것과 상호 작용적으로 나타난다.<sup>43)</sup> 이때 학습자의 현실에 대한 태도는 교사가 구성한 논제 현상에 대한 반응으로 볼 수 있다. 따라서 교육과정 문서에

43) 브링커(Brinker, 1985; 이성만 역, 2004: 146~147)는 텍스트의 체보 기능에 대해 설명하면서 필자가 전달하려는 것은 단순한 사실(정보)에 국한되지 않으며 그에 따른 필자의 평가(태도)까지 포함된다고 지적한 바 있다. 김정자(2001: 27~28)는 쓰기 행위에서 발견되는 필자의 태도를 ‘표현에 대한 태도, 표현 상황에 대한 태도, 표현 태도’의 세 가지로 분류하고 그중 표현 태도를 ‘표현할 대상과 독자를 대하는 입장이나 관점’이라고 정의하였다.



서 교육 내용이나 성취 기준을 효율적으로 달성하기 위해 ‘글의 수준과 범위’, ‘국어 자료의 예’와 같은 별도의 지침을 두는 것과 마찬가지로 교실에서 교사가 설득적 글쓰기의 논제를 구성할 때에도 다음과 같은 몇 가지 준거를 마련하는 것이 필요하다.

첫째, 논제 현상은 학습자의 삶과 밀접하게 관련을 맺으며 구성되어야 한다. 제한된 시공간에서 교수·학습이 이루어지는 교실 현장에서 어떤 요소를 교육 내용으로 선정하는 것은 다른 요소의 배제를 의미한다. 따라서 교육 내용을 선정할 때에는 학습자의 삶에 전이력이 높은 교육 내용과 제재를 선정하는 것이 바람직하다. 이 연구에서는 ‘교내 휴대전화 사용’, ‘학교 체벌’, ‘야외 보행 중 흡연’과 같이 일상 생활에서 필자의 경험과 맞닿아 제시될 수 있는 내용의 논제를 구성하였다.<sup>44)</sup> 반면 ‘내면의 아름다움이 진정한 아름다움이다.’와 같이 학습자와의 관련도가 낮고 지나치게 사변적인 내용을 논제로 구성하여 학습자의 수준과 동기를 벗어나는 경우 교육의 효율성은 떨어질 수밖에 없다. 그렇다고 하여 논제의 제재를 학습자의 일상 생활에 국한하거나 즉각적인 실용만을 기획해야 한다는 뜻은 아니다. 공식적, 사회적 상황에서 발생할 수 있는 다양한 현실 문제와 도덕적 갈등 상황 가운데는 학습자의 경험과 밀접하게 관련을 맺으면서 학습자의 성장 후 실용에 기여할 수 있는 것들이 많이 있다. 논제의 제재가 학습자의 삶과 관련되어 제시될 경우 이를 뒷받침하는 설득의 논거 또한 경험적 논거를 활용할 개연성이 크다.

둘째, 논제의 제재는 학습자의 가치관에 위해가 없는 교육적으로 적합한 것이어야 한다. 교사가 명백한 전달 의도를 가지고 계획한 교육 내용 이외에 학습자는 어떤 제재를 이해하고 사고하는 것만으로도 비공식적으로 교육의 효과를 얻는다. 따라서 비판적 사고를 통해 논제에 대한 이해와 표현 활동이 이루어지는 설득적 글쓰기 교수·학습에서는 논제의 제재가 교육적으로 문제가 없는 것이어야 한다. 이는 위법한 것이나 도덕적으로 비윤리적인 것에 국한되지 않으며, 완전히 성숙되지 않은 청소년 학습자에게 가치관의 혼란을 초래할 수 있는 내용이

---

44) 최영인(2012: 75~76)은 고등학교 1학년 학습자에게 설득적 말하기 상황에 적절한 주제(논제)를 선택하여 설득 담화를 구성해 보도록 하고 그 과정과 결과를 분석하였다. 학습자들은 ‘교육’ 분야와 관련된 주제를 가장 많이 선정하였는데, 이는 대부분의 시간을 학교에서 보내고 학습에 할애하는 학습자에게 가장 깊이 연루된 영역으로서 학교가 일상 생활의 중심에 놓여 있음을 보여준다. 이 연구에서는 그러한 주제 영역에 대한 정보가 학습자의 가치 기반을 형성하는 토대가 된다고 보았다.

배제되어야 함을 포함한다. 가령 ‘학급 행사에 모든 구성원이 참여해야 한다.’라는 논제는 학습자에게 ‘학급 행사에 모든 구성원이 참여하지 않을 수도 있다.’라는 가치관을 심어줄 우려가 있어 설득적 글쓰기의 논제로 적절하지 못하다.<sup>45)</sup>

셋째, 설득적 글쓰기의 논제는 논쟁의 여지가 있는 현상에 대해 필자가 어느 쪽의 태도를 선택하더라도 반드시 합당한 논거로부터 정당화될 수 있는 것이어야 한다. 이는 ‘비판적 사고’와 ‘현실’이라는 두 측면에 기댄 것이다. 교육적 측면에서 설득적 글쓰기는 학습자의 글쓰기 수행을 통해 비판적 사고를 신장하는데 방점이 있다. 비판적 사고는 사실적 정보의 정확성을 판단하는 행위와는 다른 것으로, 논쟁의 여지가 낮거나 비언어적 방식으로 명쾌하게 증명될 수 있는 논제는 비판적 사고를 자극하는 데 도움이 되지 않는다. 현실적 측면에서 설득적 글쓰기를 수행하는 학습자는 주어진 맥락의 현실을 준거로 자신의 태도를 선택하고 경험적 논거를 생성한다. 하지만 현실은 형식 논리학이나 자연과학과 달리 전형적인 어느 한 방향으로 태도를 선택하는 것이 쉽지 않다. 교육의 실제성을 제고하기 위해서는 현실과 유사한 상황을 설정하는 것이 바람직하다.<sup>46)</sup>

### 2.2.2. 교수 · 학습

설득적 글쓰기의 교수 · 학습은 ‘논제 과제 표상하기, 논거 내용 계획하기, 논제 내용 표현하기, 논거 내용 평가하기’에 따른 학습자의 글쓰기 수행을 통해 이루어진다. 하지만 앞서 밝힌 바와 같이 이러한 단계의 구분은 교육상 편의를 위한 것일 뿐 실제 학습자의 글쓰기 수행은 끊임없이 회귀적으로 이루어졌다.

---

45) 이 연구에서는 본격적인 자료 수집에 앞서 고등학교 2학년 학습자 6명을 대상으로 ‘학급 행사에 모든 구성원이 참여해야 한다.’라는 논제를 포함한 여섯 개의 논제를 제시하고 그 중 하나의 논제를 선택하여 자신의 태도를 정당화하는 글을 쓰도록 선행 연구를 설계하였다. 이 논문의 III장 머릿글에 포함된 학습 필자의 예문은 선행 연구에서 수집된 글이다. 하지만 이 논제가 학습자에게 잘못된 가치관을 심어줄 수 있다는 판단 아래 이후의 자료 수집에서는 해당 논제를 제외한 다섯 개의 논제만을 제시하였다.

46) 중 · 고등학생을 대상으로 자주 개최되는 ‘양성평등’이나 ‘호국의 달’ 글쓰기 대회는 국어교육에서 설득적 글쓰기의 관점으로 볼 때 적절한 논제로 볼 수 없다. 이러한 글쓰기는 학습자가 일정한 근거와 추론을 바탕으로 자신의 주장을 정당화하도록 한다는 점에서 논리적 사고를 고양시키는 데 기여하는 바가 있음은 부정할 수 없지만, 주어진 논제에 대해 학습자는 논쟁의 여지 없이 ‘정답’처럼 주어진 태도를 견지할 수밖에 없다. 이는 그러한 글쓰기 활동이 설득 의사소통 능력 신장을 지향하는 것이 아니라 사회과나 도덕과의 가치관을 교육하는 데 근본적인 목적이 있기 때문이다.

논거 내용을 계획한 다음 언어화 과정으로 표현되기도 전에 다양한 현실 맥락 으로부터 점검을 하는가 하면, 논거 내용을 구체화하는 과정에서 필자의 태도가 바뀌어 다시 처음부터 시작되기도 하였다.

첫째, ‘논제 과제 표상하기’는 주어진 논제 현상에 대해 학습자가 자신의 태도를 결정하고 보편 독자의 상을 구체화하는 단계이다. 이 단계에서 학습자는 논제 현상을 둘러싼 찬반 양측의 태도가 지닌 불안정 조건을 분석하고, 각각의 요소에 따른 손실과 혜택을 고민함으로써 최선의 대안을 모색하였다. 교사는 학습자의 성급하고 단편적인 태도 결정을 지양하고 현상 실행과 증지의 태도 선택에 따른 상대측의 손실, 예상 반론, 대안의 가치, 구체적인 혜택 등을 다각적으로 고려하도록 지도했다.

이 단계에서 활용한 교수·학습 활동의 목록은 다음과 같다.

**[활동 1]** 학교 체벌에 관한 자료를 조사하여 찬반 양측의 논거를 살펴보고 자신의 입장을 결정해 보자.

- (1) 수집된 자료들을 다음 기준에 따라 찬성과 반대 양측의 논거로 각각 분류해 보자.
  - 체벌은 분명하고 객관적인 기준을 따르는가?
  - 학생들은 실제로 체벌을 정당한 것으로 받아들이는가?
  - 체벌은 바람직한 학습 분위기를 조성하는가?
  - 체벌은 학생의 바람직한 인격 형성에 기여하는가?
  - 체벌의 효과는 지속적인가?
  - 체벌은 아직 성숙하지 못한 학생들에게 필수불가결한 것인가?
  - 현 시점에서 체벌을 대신할 대안이 있는가?
- (2) 찬반 양측의 논거를 분류한 결과를 바탕으로 학교 체벌에 대한 자신의 입장을 써 보자. 그 입장을 선택한 이유는 무엇인가?
- (3) 자신의 글을 읽는 독자가 어떤 사람일지 고려하여 지적 수준, 관심사, 가치관, 예상 편견 등을 구체적으로 적어 보고, 그러한 독자에게 설득력이 높은 근거의 특성을 생각해 보자.

둘째, ‘논거 내용 계획하기’는 선택된 필자의 태도를 주장으로 구체화하고 이를 정당화하는 경험적 논거를 생성하는 단계이다. 이 단계에서 학습자는 자신의 직·간접 경험을 바탕으로 주장을 뒷받침하는 의미있는 경험을 취사선택하였다.

경험적 논거로 선정된 필자의 경험은 보편 독자에게 태도로 일반화될 수 있는 전형적인 내용의 것이라야 한다. 예상 독자와 현실 구조에 대한 이해를 바탕으로 수집된 현실 사례에 대해 반론을 고려해 보도록 활동을 구성하였다. 이는 선정된 경험적 논거에 대해 적절한 맥락화 과정이 이루어졌는지 충분히 고민함으로써 보편 독자의 동의를 얻을 수 있도록 하기 위함이다. 이 단계까지 수행하면 학습자는 ‘발상’과 ‘배열’ 수준의 개략적인 개요나 사고 조직망을 산출하게 된다.

이 단계에서 활용한 교수·학습 활동의 목록은 다음과 같다.

**[활동 2]** 다음 물음에 답하며 자신의 입장을 뒷받침하는 논거를 구성해 보자.

- (1) 자신의 구체적인 체벌 경험 사례를 활용하여 주장을 뒷받침하고, 그 사례가 주장과 어떻게 관계를 맺는지 말해 보자.
- (2) 자신이 제시한 주장의 설득력을 높이기 위해 첨가할 내용이나 자료로 어떤 것이 있는지 찾아 적어 보자.
- (3) (1), (2)의 논거와 자신의 주장을 논증 구조도로 연결하고 숨은 전제를 찾아 이를 재구성해 보자.
- (4) 연역 논증을 반박하기 위해 독자는 전제를 공격할 수 있다. 자신과 반대되는 입장을 갖는 독자가 (1), (2)의 근거들을 공격한다고 할 때, 어떤 반론을 제기할 수 있을지 적어 보자. 그럴 수 없다면 그 이유는 무엇인가?
- (5) 자신의 주장이 정당화되려면 어떤 내용이 어떤 방식으로 더 추가되어야 할지 구체적으로 써 보자.

셋째, ‘논거 내용 표현하기’ 단계는 필자의 태도를 정당화하는 데 기여하는 경험적 논거를 찾아내어 배열한 상태에 언어의 옷을 입히는 과정이다(Lousberg, 1990; 박성철, 2004 : 513~514 재인용). 필자가 독자에게 궁극적으로 자신의 태도를 전달하는 형태는 언어로 정련된 텍스트이기 때문에 이 단계를 거쳐야만 비로소 경험적 논거의 내용은 빛을 보고 생명을 얻게 된다. 이 단계에서 경험적 논거의 내용이 텍스트로 표현되면, 개인의 경험은 이야기의 형태로 형상화되어 필자의 태도를 뒷받침하거나 외적 자료의 인용을 통해 보편 독자의 선결 동의에 의지하게 된다.<sup>47)</sup>

47) 이 연구는 경험적 논거의 생성과 활용에 관한 연구로 ‘표현’의 문제는 별도의 논의로 다루어지는 것이 온당하다. 여기에서는 수사학에서 표현의 문제를 다른 연구를 소개하는 것으로 이를 대신한다. 박성철(2004 : 516~517)에 따르면 수사학에서 표현의 문제는 ‘텍스트 문체’로 규정할 수 있다. 텍스트 문체는 미시적 관점과 거시적 관점

이 단계에서 활용한 교수·학습 활동의 목록은 다음과 같다. 여기에서는 무엇보다도 ‘설득적 텍스트’라는 장르적 속성이 부각된 내용 요소가 글쓰기 과정과 결합하여 분절된 활동으로 제시될 수 있도록 하는 데에 초점을 두었다. 따라서 [활동 3]의 (1)~(7)을 연결해서 읽으면, 글의 연결 상태가 매끄럽지 않거나 다소 딱딱한 느낌을 받을 수는 있지만 주장하려는 내용이 분명하게 표현된 한 편의 완결된 글이 생성된다.

**[활동 3]** <활동 2>에서 작성한 내용을 바탕으로 다음 물음에 답하며 글쓰기를 해 보자.

- (1) ‘학교 체벌’이라는 단어를 써서 쟁점이 무엇인지 밝히고 쟁점이 왜 중요한지 그 배경을 2~3문장으로 써 보자.
- (2) 쟁점에 대한 자신의 결론을 한 문장으로 써 보고, 자신의 결론을 따르지 않았을 때 발생할 수 있는 결과를 찾아 써 보자.
- (3) 결론을 뒷받침하는 중요한 순서대로 자신의 직·간접 경험으로부터 근거를 2~3가지 찾아 각각을 한 문장으로 써 보자.
- (4) 각각의 근거가 풍부해지도록 부연 설명하고 숨은 전제가 있으면 적어 보자.  
(숨은 전제가 자명한 것이라면 명시적으로 표시하지 않아도 된다.)
- (5) 독자의 예상 반론을 적고 이를 논리적으로 반박해 보자.
- (6) (5)에 대한 자신의 대안이 있으면 적어 보고, 이를 따르는 경우의 좋은 점을 써 보자.
- (7) 자신의 결론을 한 문장으로 요약하여 다시 써 보자.

넷째, ‘논거 내용 평가하기’ 단계는 경험적 논거의 용인성을 높이기 위해 다양한 현실의 맥락을 준거로 논거의 내용을 점검하는 과정이다. 이 단계에서는 언어적 맥락과 상황 맥락, 사회·문화적 맥락으로부터 학습자의 메타인지를 활성화하였다. 언어적 맥락을 준거로 논거 내용을 점검할 때에는 텍스트의 결속성과 언어적 비모순성을 통해 판단했다. 상황 맥락을 준거로 논거 내용을 점검

---

으로 나눌 수 있다. 미시적 관점에서 표현의 문제는 주로 낱말과 문장 층위에 속한 언어적 단위의 문체적 성능과 효과를 인식하고 체계화하는 것으로 반복법, 반어법, 대구법 등의 수사법과 명확성, 간결성, 적합성 등의 원칙이 이와 관련된다. 반면 거시적 관점에서 표현의 문제는 텍스트 전체 의미와의 상관성 속에서 수사적 상황과 텍스트 생산자의 의사소통 의도로부터 재구성된다.

할 때에는 논제(논지)와의 관련 여부를 통해 판단했다. 사회·문화적 맥락을 준거로 논거 내용을 점검할 때에는 논거의 타당성과 신빙성을 통해 판단했다. 그러한 맥락을 판단하는 주체는 글을 읽거나 또는 글을 읽을 것으로 기대되는 독자라는 점에서 예상 독자의 관심사와 가치를 고려하는 것도 준거에 포함하였다. 학습자가 자신의 논거를 스스로 평가하는 데 어려움을 느낄 때에는 소집단을 형성하여 동료 학습자 간 상호 평가를 수행하거나 필요한 경우 교사가 피드백을 주기도 했다.

이 단계에서 활용한 교수·학습 활동의 목록은 다음과 같다.

**[활동 4]** <활동 3>에서 쓴 글을 연결해서 읽어 보고, 일정한 준거에 따라 자신의 글을 고쳐 다시 써 보자.

- (1) 다음 준거에 따라 자신이 쓴 글의 장단점을 모둠별로 말해 보자.
  - 근거는 사회적 심리와 문화적 관습에 충돌하지 않은가?
  - 근거는 객관적인 것으로 신뢰할 수 있는가?
  - 근거는 주장과 관련을 맺고 이를 정당화하는가?
  - 근거에 논리적 비약이 없는가?
  - 근거는 예상 독자의 관심사와 가치를 고려하였는가?
- (2) 모둠 구성원으로부터 받은 조언을 바탕으로 자신의 글을 어떻게 고쳐 쓰면 좋을지 수정 계획을 적어 보자.
- (3) (2)의 계획에 따라 글을 다시 써 보고, 계획대로 고쳐 썼는지 확인해 보자.

### 2.2.3. 평가 및 검증

이상의 논의에서는 보편 독자를 대상으로 하는 설득적 글쓰기에서 현실과의 조화를 통해 경험적 논거 활용을 어떻게 교수·학습할 것인지 내용과 방법의 측면으로 나누어 살펴보았다. 하지만 경험적 논거의 활용이 텍스트의 설득력 신장에 미치는 영향을 객관적으로 검증하기 위해서는 일반적인 설득적 글쓰기 평가 준거에 비추어 기존의 교육과정과 교과서로 학습한 통제 집단과 경험적 논거 활용 교육을 받은 실험 집단의 설득적 텍스트를 계량적으로 평가해 보는 작업이 필요하다. 여기에서는 일반적인 설득적 글쓰기 평가 준거를 살펴보고 3인의 전문가 평가단에 의해 두 집단의 설득적 텍스트를 평가해 봄으로써 경험적 논거 활용의 교육적 효과를 검증하였다.

이 연구에서는 서로 다른 질적 수행을 동일한 척도로 수치화한 다음 이를 통계적으로 처리하여 일정한 경향을 도출해 내는 경험과학적 연구 방법에 의존하였다. 사실 글쓰기 행위를 포함한 모든 국어교육 현상은 어떤 의미에서 질적인 현상으로 볼 수 있다. 국어교육은 ‘인간’에 관한 여러 영역 가운데 학습자의 언어 사용에 관한 문제를 다룬다(윤희원, 2001: 3). 인간의 언어 사용은 매우 복잡한 인지적 사고를 통해 행동으로 실현된 것으로 심리적 문제와 행동적 문제가 복잡하게 얽혀 있다. 여기에서도 이러한 절차에 따라 통제 집단과 실험 집단의 글쓰기 자료를 수치로 계량화하여 통계적 유의미성을 발견하고자 한다.

검증을 위한 실험의 전제는 다음과 같다. 첫째, 실험 집단뿐 아니라 통제 집단의 학습자에게도 실질적인 도움이 될 만한 기존의 교수·학습 내용과 방법을 처방하였다. 통제 집단의 학습자에게는 2009년 개정 국어과 교육과정에 따른 “화법과 작문 II”(지학사, 이삼형 외)에 제시된 설득적 글쓰기 지식을 교수하고 학습 활동을 수행하도록 지도하였다.<sup>48)</sup> 이는 실험 집단과 통제 집단에 서로 다른 교수·학습 방법을 도입한다고 하면서 실제로는 통제 집단에 아무런 교육적 처방도 하지 않는 경우가 종종 발견되던 기존 연구에 대한 반성으로부터 비롯된 것이다.<sup>49)</sup>

둘째, 평가의 전문성과 객관성을 유지하기 위해 전문가 3인으로 구성된 복수의 평가단을 구성하였다. 여기에서 평가 전문가라 함은 경험적으로 교직 경력 10년 이상 되었거나 학문적으로 국어과 전공의 박사과정 이상의 학력을 가진

48) 해당 교과서(166~173쪽)에서 설득적 텍스트는 ‘논설문’으로 범주화되어 토의·토론, 협상·건의와 더불어 “문제 해결을 위한 화법과 작문”이라는 대단원에 속해 있다. 여기에서는 논설문의 목적, 논설문을 쓰는 방법, 논설문을 쓸 때 유의점 등에 관한 이론적 내용과 논설문의 실제(“역사와 청년”)가 수록되어 있다. 논제의 요건에 대한 서술이 꽤 상세하게 다루어진다는 점이 특이하며, 논설문의 요건으로 ‘명제의 명료성, 명제의 공정성, 논거의 확실성, 추론의 논리성, 용어의 정확성’의 다섯 가지가 제시되어 있다. 수업에서는 명시적으로 교수·학습이 용이한 논설문의 3단 구성(서론, 본론, 결론)과 다섯 가지 요건에 관한 내용이 강조되었으며, 논설문의 실제에 대한 분석은 글의 주장과 근거를 파악하는 비판적 읽기 수업과 유사하게 이루어졌다.

49) 일례로 한 연구에서는 협력학습이 글쓰기에 미치는 영향을 검증하기 위해 실험 집단에는 글쓰기 활동에 앞서 토론 활동을 수행하도록 하고 통제 집단에는 협력학습 없이 곧바로 개별적 글쓰기 활동을 수행하도록 하였다. 하지만 통제 집단에는 협력학습을 수행하지 않는다 하더라도 실험 집단이 수행하는 글쓰기 전 토론 활동에 상응하는 수준의 교수·학습이 처방되어야 서로 동등한 출발선상에 있는 것으로 볼 수 있다. 예를 들면 통제 집단에는 교사가 읽기 자료를 제공한다든가 인터넷 자료 검색 시간을 부여할 수 있다. 그렇지 않다면 통제 집단의 ‘개별적 글쓰기’는 교수·학습 상황에서 아무 것도 가르치지 않은 꼴이 되어버릴 수 있다. 이러한 상황에서 실험 집단의 향상도에 유의미한 차이가 발생하는 것은 어쩌면 당연한 결과일 수 있다.

경우를 의미한다. 평가자 A는 4개 학급의 수업을 맡아 진행한 협력 교사로 국어 교육 석사학위를 소지하고 있는 고등학교 경력 22년차의 현직 교사이다. 이 학교는 매년 고등학교 3학년 재학생을 대상으로 방과 후에 논술을 지도하고 있는데, 평가자 A는 고등학교 3학년 글쓰기 지도만 10여 년 이상의 경력을 지니고 있다. 평가자 B는 국어학을 전공하여 박사학위를 소지하고 있으며 교직 경력 8년차 교사이다. 평가자 C는 국어교육과 대학원 박사과정에서 공부하고 있으며 교직 경력 3년차 교사이다. 이들은 2012년 5월 연구자와 함께 글쓰기 평가 워크숍을 진행한 바 있으며 평가 항목에 대한 이해와 해석을 공유한 바 있다. 복수의 평가 전문가에 의한 간주관적 평가를 통해 글쓰기라는 질적 수행이 지닌 일반화의 한계로부터 조금이나마 객관성을 유지할 수 있을 것으로 기대하였다.

셋째, 구체적인 평가 준거로부터 글쓰기 자료의 표지(marker)를 중심으로 점검하는 분석적 평가 방식을 채택하였다. 쓰기 평가는 말하기와 달리 언어적 요소를 넘어서는 인상적 변인의 비중이 비교적 크지 않다. 분석적 평가 방식에서는 준거의 마련이 전체 평가의 신뢰성을 좌우한다. 여기에서는 평가 준거를 마련함에 있어 실험의 독립 변인에 해당하는 ‘경험’ 관련 요소를 일질 배제하고 설득적 글쓰기의 객관적인 설득력만을 판단하기 위한 준거를 모색하고자 하였다. 이에 따라 설득적 글쓰기 교수·학습 내용의 “성취 기준 (4)”에 제시한 다섯 가지 평가 준거 가운데 통제 집단의 학습자에게는 강조되지 않을 것으로 예상되는 ‘근거의 소통성’ 준거를 제외하고 ‘합리성, 객관성, 구체성, 논리성’의 네 가지 평가 준거를 통해 분석적 평가를 실시하였다.

검증을 위한 실험은 2012년 10월 2~3주에 걸쳐 고등학교 2학년 4개 학급(135명)을 대상으로 실시하였다. 실험은 학습자의 “화법과 작문” 과목에서 ‘설득을 위한 글(논설문)’ 단원을 교수·학습하는 과정에서 이루어졌으며 통제 집단은 교과서 내용에 따라, 실험 집단은 연구자의 교수·학습 내용과 방법에 따라 수업이 진행되었다. 두 집단 학습자의 사전 학업 능력은 2012년 6월 실시된 전국연합학력평가 언어영역 성취도를 통해 통제 집단이 실험 집단에 비해 뒤처지지 않음을 객관적으로 확인하였다.<sup>50)</sup> 한편 글쓰기 수행 결과는 학습자의 2학기 수행평가에 반영되기 때문에 학습자의 과제에 대한 동기화가 활발하게 일어날 것으로 예상하였다.

50) 실험에 참여한 통제 집단(2개 학급)의 언어영역 표준점수 평균은 각각 98.2점과 96.9점이었으며, 실험 집단(2개 학급)의 언어영역 표준점수 평균은 각각 96.8점과 94.7점이었다.



여기에서는 교수·학습 방법을 달리 하였을 때 산출되는 실험 집단과 통제 집단의 설득적 텍스트에 대해 전문가 3인으로부터 분석적 준거에 따른 공동 평가를 실시한 뒤, 그 결과에 대해 SPSS 프로그램을 사용하여 기술통계와 T-검정, 상관 분석을 실행함으로써 두 집단의 글쓰기 점수를 계량적으로 분석하였다. 그 결과는 다음과 같다.

p < 0.05

평가 항목	실험 집단(n=67)		통제 집단(n=68)		평균 차이 (실험-통제)
	평균	표준편차	평균	표준편차	
근거의 합리성	3.82	0.90	3.48	0.90	0.34
근거의 객관성	3.95	1.02	3.58	0.91	0.37
근거의 구체성	3.91	0.88	3.57	0.87	0.34
근거의 논리성	4.37	0.67	4.02	0.86	0.35
총 점	16.05	2.96	14.66	3.05	1.39

〈표 3〉 실험 집단과 통제 집단의 기술통계 결과

위 표를 살펴보면 모든 평가 항목에 걸쳐 실험 집단의 평균 점수가 통제 집단보다 높게 나타남을 확인할 수 있다. 평균 점수의 차이는 근거의 객관성, 논리성, 합리성, 구체성 순서로 크게 나타났다. 이를 통해 설득적 글쓰기에서 경험적 논거 활용에 관한 교육이 근거의 용인성을 높여 독자가 이를 객관적인 것으로 신뢰하도록 만드는 데에 특히 영향을 미친 것으로 볼 수 있다.

다음으로 실험 결과의 일반화를 위해 T-검정으로부터 통계적 유의성을 확인하였다. 레빈(Levene)의 등분산 검정에서는 모든 평가 항목에 걸쳐 유의확률이 0.05보다 크게 나타났으며 이에 따라 T-검정에서는 등분산이 가정된 값을 기준으로 살펴 보았다.<sup>51)</sup> 그 결과는 다음 표와 같다. 이에 따르면 모든 항목에 걸쳐 유의확률이 0.000으로 나타나 두 집단 간 평균 점수의 차이가 통계적으로 유의미하다는 결론을 얻을 수 있었으며, 경험적 논거 활용에 관한 교육이 설득적 글쓰기 능력을 향상시키는 데에 기여함을 계량적으로 검증하였다.

51) 이 실험에서 레빈의 등분산 검정 결과는 다음과 같다. (p<0.05)

	근거의 합리성	근거의 객관성	근거의 구체성	근거의 논리성	총 점
F	1.212	0.895	1.125	1.014	0.138
유의확률	0.272	0.345	0.290	0.314	0.710

p < 0.05

평가 항목	t	자유도	유의확률(양쪽)
근거의 합리성	3.85	403	0.000
근거의 객관성	3.67	403	0.000
근거의 구체성	3.88	403	0.000
근거의 논리성	4.67	403	0.000
총 점	4.66	403	0.000

<표 4> 평균의 동일성에 대한 T-검정 결과

평가 항목에 따른 설득적 텍스트의 상관 분석 결과는 다음과 같다. 이에 따르면 총점과의 상관도가 가장 높은 항목은 근거의 합리성으로 필자의 태도가 사회적 심리와 문화적 관습에 부합할 때 독자로부터 설득력이 높은 글로 평가받게 됨을 확인할 수 있었다. 뿐만 아니라 근거의 합리성은 구체성 및 객관성 과도 밀접한 관련을 맺고 있어 현실에 대한 태도나 현실 맥락과의 조화가 설득적 글쓰기에서 매우 중요한 위치를 차지하고 있음을 알 수 있다.

p < 0.01

	근거의 합리성	근거의 객관성	근거의 구체성	근거의 논리성	총 점
근거의 합리성	-	0.715	0.715	0.622	0.891
근거의 객관성	0.715	-	0.709	0.581	0.876
근거의 구체성	0.715	0.709	-	0.565	0.880
근거의 논리성	0.622	0.581	0.565	-	0.789
총 점	0.891	0.876	0.880	0.789	-

<표 5> 평가 항목 간 Pearson 상관계수

## V. 결 론

이 연구는 보편 독자를 대상으로 하는 설득적 글쓰기에서 경험적 논거가 어떻게 활용되고 독자의 태도 변용에 관여하는지 살펴보고 그 교육 방안을 모색하였다. 이는 일상 생활에서 사람들이 의미있는 자신의 경험으로부터 수신자의 공감을 유도하여 설득력을 획득하고 있음에도 불구하고 정작 교육 현장에서는 형식 논리학과 자연과학적 접근이 주종을 이루어 온 기존의 설득적 글쓰기 교육에 대한 반성으로부터 출발한 것이다.

이 연구에서 설득적 글쓰기는 ‘보편 독자를 대상으로 하여 독자의 태도를 변용시키기 위한 의도로 성립되는 문자 언어 의사소통 행위’를 가리킨다. 설득적 글쓰기는 문자 문화의 속성상 보편 독자를 대상으로 하며, 독자의 태도 변용이라는 목적을 달성하기 위해 이성적 소구와 감성적 소구를 사용한다. 그리고 문자 언어 의사소통 행위로서 설득적 글쓰기에서는 필자의 현실에 대한 태도가 명제의 형태로, 이를 뒷받침하는 현실 사례와 현실 구조가 경험적 논거의 형태로 제시되어 논리적으로 연결된다. 이러한 정의는 설득적 글쓰기에 관한 기존의 정의와 비교하여 ‘보편 독자를 대상으로 한다.’라는 설득적 글쓰기의 대상이 명시적으로 드러나 있다는 점에서 변별을 이루며, 이를 통해 설득적 글쓰기의 방점이 수신자에게 있음을 보다 분명히 나타낸다. 여기에서는 수사학 이론을 중심으로 다양한 학문 분야에서 설득 의사소통 행위의 성격을 어떻게 규정하는지 검토함으로써 설득적 글쓰기의 성격을 구체화하였다.

경험적 논거는 ‘현실 사례나 구조로부터 언어적으로 부호화하여 수신자의 경험과 가치관에 호소함으로써 어떤 수사적 효과를 의도한 설득의 논거’를 의미한다. 경험적 논거는 현실과의 조화를 전제로 성립된다. 경험적 논거는 그것이 뒷받침하는 주장 즉 현실에 대한 필자의 태도에 의존하여 상대적 가치가 부여되며, 현실에 대한 태도는 다시 이를 둘러싼 현실의 맥락으로부터 정당성이 판단된다. 따라서 경험적 논거는 필자와 독자를 포함한 공동체의 신념과 가치관에 비추어 용인 가능한 것으로 수용될 때에만 정당한 것으로 인정된다. 한편 경험적 논거는 주로 수신자의 경험과 가치관에 호소하여 어떤 효과를 의도하는 수사적 설득의 특성을 지닌다. 수사적 설득에서는 청중의 관습이나 경험, 문화, 가치, 감정 등도 합리적 사고의 일부로 간주하여 문화적, 경험적, 관습적 호소가 용인되기 때문에 이성적 소구뿐 아니라 감성적 소구도 함께 고려한다.

이 연구에서는 설득적 글쓰기에서 경험적 논거 활용의 준거를 마련하기 위해 경험적 논거의 위상과 현실과의 조화를 다룬 서구 신수사학 이론을 검토하였다. 이들은 일상에서 이루어지는 논증의 요소를 선별하고 현실과의 상호 작용을 통한 설득의 기술을 정립함으로써 설득의 구조와 원리를 설명하였다. 이에 따르면 경험적 논거는 현실에 대한 필자의 태도와 다양한 현실 맥락과의 조화를 바탕으로 정당성이 판단되며, 보편 독자의 선결 동의 여부를 준거로 실현된다. 서구 신수사학 이론으로부터 도출된 경험적 논거 활용의 준거는 중세 전(傳) 양식을 포함한 동아시아의 설득 문화에도 통용될 수 있다. 경험적 논거 활용의 준거를 마련한 다음에는 학습자의 설득적 글쓰기 자료를 수집하여 ‘현실에 대한 태도, 현실 사례의 수용, 현실 구조의 수용’이라는 세 가지 측면에서 경험적 논거 활용 양상을 분석하였다. 이 연구에서는 현실에 대한 필자의 태도를 주장으로 선택하고 보편 독자가 현실의 본질에 대해 어떻게 가정하는가에 따라 현실 사례와 현실 구조를 논거로 활용하는 연역적 글쓰기 모형을 상정하였다.

현실에 대한 필자의 태도는 논제 현상에 대한 태도와 맥락에 대한 태도로 나눌 수 있다. 논제 현상에 대한 태도는 다시 ‘현상 실행’과 ‘현상 중지’의 태도 선택에 따라 문제 제기를 위한 논거와 대안의 정당화를 위한 논거로 구체화되었다. 맥락에 대한 태도와 관련해서는 언어적 맥락, 상황 맥락, 사회·문화적 맥락이 경험적 논거를 활용하는 데 영향을 미치고 있음을 확인하였다.

현실 사례의 수용은 특정 사실이나 사례를 보여줌으로써 보편 독자의 동의를 얻기 위한 것이다. 현실 사례를 수용한 경험적 논거는 구체성에 기반한 경우와 유사성에 기반한 경우로 나누어 볼 수 있다. 구체성에 기반한 현실 사례의 수용으로는 새로운 사실로부터 일반화를 통해 독자의 동의를 얻고자 하는 ‘예시’와 보편 독자의 선결 동의를 전제한 ‘예증’이 발견되었다. 유사성에 기반한 현실 사례의 수용은 보편 독자로부터 이미 동의를 얻은 준거치와 동의를 얻고자 하는 주제의 관계로부터 형성되는 것으로서 ‘유추’와 ‘은유’가 해당한다.

현실 구조의 수용은 둘 이상의 현실 사례 사이에 존재하는 어떤 인지적 관계를 전제한 것으로 경험적 논거를 활용하는 데 보편 독자로부터 선결 동의를 얻은 명제나 원리를 사용하는 것이다. 필자는 ‘이미 수용된 것’으로부터 ‘수용하기 원하는 것’으로의 확장을 위해 다양한 현실 구조의 관계를 끌어들인다. 여기에서는 동일한 층위의 사례를 연결한 연속적 관계와 서로 다른 층위의 사례를 연결한 동시적 관계로 나누어 살펴 보았다. 연속적 관계에 의한 경험적 논거는 다

시 원인과 결과의 인과적 관련성에 의한 논거와 수단과 목적의 상황적 관련성에 의한 논거로 구체화되었다. 동시적 관계에 의한 경험적 논거는 권위에 의한 논거와 사고의 분리에 의한 논거로 나뉘었다.

분석한 결과를 바탕으로 설득적 글쓰기의 교수·학습 내용과 방법을 구체화하였다. 설득적 글쓰기의 과정은 현실에 대한 필자의 태도를 결정하고 현실 사례나 구조로부터 이를 뒷받침하기 위한 경험적 논거를 활용하는 과정으로 볼 수 있다. 여기에서는 설득적 글쓰기의 구성 요소를 주장, 근거, 맥락의 세 범주로 나누고 이를 명제적 지식과 방법적 지식의 교육 내용으로 구체화하였다. 설득적 글쓰기의 교수·학습 모형은 교사에 의한 ‘논제 구성 및 제시하기’와 학습자에 의한 ‘논제 과제 표상하기, 논거 내용 계획하기, 논거 내용 표현하기, 논거 내용 평가하기’의 과정으로 구성했다. 설득적 글쓰기의 평가와 검증은 ‘근거의 합리성, 객관성, 구체성, 논리성’을 준거로 이루어졌다.

이 연구는 기존의 사변적인 거대담론과 자연과학적 권위만을 강조하던 이성적 소구 중심의 설득적 관행에서 벗어나 학습자의 삶에서 의미를 구성하고 감성적 소구를 고려하여 균형있는 설득 행위를 의도하였다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 서구 이론뿐 아니라 문학사적 자료를 더불어 검토한 것은 설득의 문화적 관습을 적극적으로 고려한 것으로 의미를 부여할 수 있다. 다만 이 연구가 보다 생산적인 교육적 논의로 지속되기 위해서는 다음과 같은 문제를 우선적으로 해결해야 할 것이다.

첫째, 설득적 글쓰기에서 경험적 논거의 생성뿐 아니라 조직과 배열에 대한 연구로 확장되어야 한다. 이 연구에서는 설득적 글쓰기를 계획하고 수행하는 전체 과정에서 주로 ‘논거 생성’ 부분만을 한정하여 다루었다. 이는 필자의 주장을 뒷받침하기 위한 자료의 내용 생성과 그에 대한 판단력에 국한된 것으로 볼 수 있다. 논거 생성에서 나아가 내용 조직 및 전반적인 설득 전략으로 확대될 필요가 있다.

둘째, ‘논거 내용 표현하기’와 관련된 교수·학습 내용 요소의 구체화가 필요하다. 이 연구에서는 설득적 글쓰기 행위에서 생성된 경험적 논거로부터 완결된 텍스트로 진행되는 언어화 과정에 대한 논의가 빠져 있다. 하지만 글쓰기의 최종 목표가 텍스트 생산에 있다는 점을 고려할 때 계획하기 단계를 거쳐 경험적 논거가 언어화되는 과정에도 보다 정치한 교육적 논의가 필요하다. 플라워(Flower, 1993; 원진숙·황정현 역, 1995: 261)가 제안한 ‘내용 생성 구조도(혹

은 개념 구조도)’를 활용하는 것도 교육적 구체화를 위해 도움이 될 수 있을 것이다. 내용 생성 구조도를 사용하면 필자의 인지적 과정을 살펴볼 수 있다는 점에서 매우 유용할 것으로 기대된다. 학습자가 설득적 글쓰기를 위한 계획하기를 수행할 때 내용 생성 구조도를 작성하게 하고, 초고 작성 후에 동료 학습자가 그 글을 읽고 나서 내용 생성 구조도를 그리게 함으로써 필자의 계획이 실제로 써놓은 글로 언어화된 양상을 비교, 확인할 수 있을 것이다.

셋째, 문학사적 자료의 글쓰기 관습에 대한 보다 종합적이고 세밀한 포착이 이루어져야 한다. 이 연구에서는 서구 이론의 함몰을 막고 고전 자료로부터 오늘날 통용될 수 있는 글쓰기 전략을 추출하기 위한 의도로 중세 전 양식에 주목하였다. 하지만 전은 자기 인식을 통해 세상에 대해 발언을 하는 자전(自傳)에서부터 입전된 인물에 대한 적극적인 감화를 목적으로 하는 열전(列傳)에 이르기까지 각각의 하위 장르에 따라 설득의 성격이 달리 구현되어 왔으며, 여기에서는 논거 활용을 중심으로 한 내용 구성 양상에만 주목하고 있어 전의 다른 요소에 대한 종합적인 고려가 빠져 있다. 문학사적 자료가 창작되고 향유되던 당대와 오늘날의 사회·문화적 맥락을 비교, 분석함으로써 오늘날 유효하게 통용될 수 있는 인지적 전통과 글쓰기 전략을 보다 신중하게 추출해야 할 것이다.



## 참고문헌

- 가은아(2011), 쓰기 발달의 양상과 특성 연구, 한국교원대 국어교육과 박사학위 논문.
- 교육부(1992), 국민학교 교육과정(교육부 고시 제1992-16호).
- (1992), 중학교 교육과정(교육부 고시 제1992-11호).
- (1992), 고등학교 교육과정 I.
- (1997), 국어과 교육과정(교육부 고시 제1997-15호).
- 교육인적자원부(2007), 국어과 교육과정(교육인적자원부 고시 제2007-79호).
- (2009), 국어과 교육과정(교육과학기술부 고시 제2009-41호).
- (2011), 국어과 교육과정(교육과학기술부 고시 제2011-361호).
- (2012), 국어과 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호).
- 김대행(2005), 수행적 이론의 연구를 위하여, 국어교육학연구 22, 국어교육학회.
- 김명순(2005), 국어과 교육에서 활동과 지식의 문제, 어문학교육 31, 한국어문 교육학회.
- 김성룡(2010), 중세 글쓰기에 나타난 자아정체성의 교육적 가치, 작문연구 11, 한국작문학회.
- 김영석(2005), 설득 커뮤니케이션, 나남출판.
- 김정연(2012), 설득적 텍스트 쓰기 교육 연구 : 논증 구조의 고쳐쓰기를 중심으로, 서울대 국어교육과 석사학위 논문.
- 김정자(1992), 쓰기 평가 방법 연구, 서울대 국어교육과 석사학위 논문.
- (2001), 필자의 표현 태도 연구, 서울대 국어교육과 박사학위 논문.
- 김정현(2006), 설득 커뮤니케이션의 이해와 활용, 커뮤니케이션북스.
- 김혜영(2008), 논증적 글쓰기에 대한 텍스트언어학적 연구 : 논술답안 텍스트를 중심으로, 서울대 국어국문학과 석사학위 논문.
- 노은희·이선영(2012), 프랑스 논증 수업 사례 분석을 통한 논증 교육의 방향 탐색, 교육과정평가연구 15-1, 한국교육과정평가원.
- 민병곤(2001), 서평 : Robert de Beaugrande, New foundations for a science of text and discourse, 고영근 외, 한국 텍스트과학의 제과제, 역락.
- (2004), 논증 교육의 내용 연구 : 6, 8, 10학년 학습자의 작문 및 토론 분석을 바탕으로, 서울대 국어교육과 박사학위 논문.



- (2006), 말하기·듣기 교육 내용으로서의 ‘지식’에 대한 고찰, 국어교육학연구 25, 국어교육학회.
- (2008), 초등학교 논술 교육 내용 구성 방안, 청람어문교육 38, 청람어문교육학회.
- 박성창(2000), 수사학, 문학과 지성사.
- 박성철(2004), 설득전략으로서의 텍스트문체 분석 : 표현영역(elocutio)을 중심으로, 텍스트언어학 17, 한국텍스트언어학회.
- 박영민(2004), 다중적 예상독자의 개념과 작문교육의 방법, 국어교육학연구 20, 국어교육학회.
- 박재현(2006), 설득 담화의 내용 조직 교육 연구, 서울대 국어교육과 박사학위 논문.
- (2011), 개정 교육과정 “설득” 범주의 교육 내용 통합 연구, 국어교육 134, 한국어교육학회.
- 박종훈(2005), 지식 중심의 국어교육 내용 범주 설정 시론, 국어교육 117, 한국어교육학회.
- 박태호(2005), 6가지 주요 특성 평가법을 활용한 논술 고쳐쓰기 지도, 새국어교육 71, 한국국어교육학회.
- 배수찬(2008), 근대적 글쓰기의 형성과정 연구 : 논설문 쓰기의 성립 환경과 문장 모델을 중심으로, 서울대 국어교육과 박사학위 논문.
- (2009), 아리스토텔레스 “수사학”의 활용 방안 연구, 작문연구 9, 한국작문학회.
- 서수현(2004), 쓰기 평가의 기준 설정에 관한 연구, 고려대 국어교육과 석사학위 논문.
- (2008), 요인 분석을 통한 쓰기 평가의 준거 설정에 대한 연구, 고려대 국어교육과 박사학위 논문.
- 서영진(2011), 논증적 상호 교섭 전략으로서 논증 도식 유형에 대한 연구 : 국어 교과서의 ‘논증’ 교육 내용에 대한 비판적 인식을 바탕으로, 국어교육학연구 41, 국어교육학회.
- 엄 훈(2002), 조선전기 공론 논변의 국어교육적 연구, 서울대 국어교육과 박사학위 논문.
- 엄은열(1996), 상소문의 글쓰기 전략 연구 : ‘간타위소’를 중심으로, 국어교육연구 3, 서울대 국어교육연구소.

- 유동엽(2004), 논쟁의 불일치 조정 양상에 관한 연구, 서울대 국어교육과 박사학위 논문.
- 윤희원(1981), Pour une pedagogie de la langue maternelle, 신청어문 11-1, 서울대 국어교육과.
- (1987), In and around the teaching of language as a school subject, Language research Dec. 1987, 서울대 어학연구소.
- (2001), 국어교육학 발전을 위한 연구 방법론 탐색을 위하여 : 국어교육학 연구 방법의 현황과 문제, 국어교육학연구 12, 국어교육학회.
- (2007), 문법 교육 연구 방법론, 이주행 외, 언어학과 문법 교육, 역락.
- 원진숙(1995ㄱ), 논술 교육론, 박이정.
- (1995ㄴ), 논술 평가 기준 설정 연구, 한국어학 2, 한국어학회.
- (2011), 쓰기 교육, 최미숙 외, 국어 교육의 이해(개정판), 사회평론.
- 이강옥(1993), 조선 초·중기 일화의 형성과 변모과정 연구, 서울대 국어국문학과 박사학위 논문.
- 이도영(2007), 국어과 교육과정에 나타난 텍스트 유형에 대한 비판적 검토, 텍스트언어학 22, 한국텍스트언어학회.
- 이민형(2008), 토론의 인용 전략 교육 연구, 서울대 국어교육과 석사학위 논문.
- 이삼형·이선숙(2011), 주장과 근거 관련 용어의 재범주화 : 2007 개정 교육과정과 교과서를 중심으로, 국어교육 136, 한국어교육학회.
- 이선영(2002), 토론의 논증 구성과 사회적 상호작용에 관한 연구, 서울대 국어교육과 석사학위 논문.
- (2011), 토론 교육 내용 체계 연구 : 초·중·고 토론대회 담화 분석을 바탕으로, 서울대 국어교육과 박사학위 논문.
- 이영진(2012), 대단위 작문 평가를 위한 문항 개발과 채점 방법 연구, 한국교원대 국어교육과 박사학위 논문.
- 이영호(2012), 학습 논술 교육 연구 : 학습 과정에서의 논증 능력을 중심으로, 서울대 국어교육과 박사학위 논문.
- 이은희(2002), 글쓰기 능력의 지표화 방안 연구 : ‘조직’ 범주를 중심으로, 국어교육학연구 15, 국어교육학회.
- (2011), 설득 텍스트의 본질 및 특성과 교수학습, 국어교육 136, 한국어교육학회.
- 이주행 외(2007), 언어학과 문법 교육, 역락.

- 이준웅(2009), 가는 말이 험해야 오는 말이 곱다 : 의사소통 예절, 권력, 그리고 전략, 한국언론학보 53-4, 한국언론학회.
- (2012), 말과 권력 : 레토릭에서 의사소통 민주주의로, 한길사.
- 이창덕 외(2000), 삶과 화법 : 행복한 삶을 위한 화법 탐구, 박이정.
- 전은주(1999), 말하기 듣기 교육론, 박이정.
- 정만수·이은택(2008), 쉽고 체계적인 설득 커뮤니케이션의 이해, 에피스테메.
- 정민주(2009), 자기소개 담화에 나타난 ‘자아 표현’ 양상과 실현 맥락에 관한 고찰 : 대학생 자기소개 담화를 중심으로, 국어교육연구 44, 국어교육학회.
- 정희모(2012), 페렐만의 보편청중 개념과 작문의 독자 이론 : 페렐만(Perelman)과 파크(Park)의 논의를 중심으로, 작문연구 15, 한국작문학회.
- 조국현(2001), 텍스트종류 연구의 과제 및 절차, 독일문학 79, 한국독어독문학회.
- 조동일(1971), 18·19세기 국문학의 장르체계 : 장르 이론의 새로운 모색을 위한 일시론, 고전문학연구 1, 한국고전문학회.
- (1996), 한국 문학의 양상과 미적 범주, 한국 문학 이해의 길잡이, 집문당.
- 조희정(2002), 사회적 문해력으로서의 글쓰기 교육 연구 : 조선 세종조 과거 시험을 중심으로, 서울대 국어교육과 박사학위 논문.
- (2007), 중세의 ‘나에 대한 글쓰기’ 연구 : <동문선> 자료를 중심으로, 고전문학과 교육 13, 한국고전문학교육학회.
- 주세형(2009), 할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미, 국어교육 130, 한국어교육학회.
- 주재우(2004), 전(傳)을 중심으로 한 전기 쓰기 교육 연구, 서울대 국어교육과 석사학위 논문.
- (2011), 설(說) 양식을 활용한 설득적 글쓰기 연구, 서울대 국어교육과 박사학위 논문.
- 차배근(1989), 설득 커뮤니케이션 이론, 서울대학교 출판부.
- 차배근 외(1992), 설득 커뮤니케이션 개론 : 광고·홍보학 개설, 나남출판.
- 최영인(2012), 설득 화법 교육을 통한 ‘참여자’의 태도 변화 연구, 국어교육학회 52회 전국학술발표대회 자료집, 국어교육학회.
- 최인자(1996), 조선시대 상소문에 나타난 설득방식과 표현에 관한 연구, 선청어문 24, 서울대 국어교육과.
- 한철우 외(2012), 국어교육 연구 방법론, 박이정.

- Allen, M. (1991), Meta-analysis comparing the persuasiveness of one-sided and two-sided messages using meta-analysis, *Western journal of speech communication* 55-4.
- Allport, G. W. (1935), Attitudes, Murchison, C. (ed.), *A handbook of social psychology* 2, Clark university press.
- Anderson, J. R. (2010), *Cognitive Psychology and Its Implications* (7th ed.), Worth publishers. (이영애 역(2011), 인지심리학과 그 응용, 이화여자대학교출판부.)
- Aristotle, Les Belles Lettres (2004), *Rhétorique Livre par Aristotle I ~ III*. (이종오 역(2007), 아리스토텔레스 수사학 I~III, 리젠펜.)
- Beaugrande, R. (1997), *New foundations for a science of text and discourse : cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*, Ablex publishing corporation.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, Longman. (김태욱·이현호 역(1995), 텍스트 언어학 입문, 한국문화사.)
- Bettinghaus, E. P. & Cody, M. J. (1987), *Persuasive communication* (4th ed.), Harcourt.
- Borchers, T. (2006), *Rhetorical theory : an introduction*, Thomson/Wadsworth. (이희복 역(2007), 수사학 이론, 커뮤니케이션북스.)
- Breton, P. & Gauthier, G. (2000), *Histoire des théories de l'argumentation*, Editions la decouverte. (장혜영 역(2006), 논증의 역사, 커뮤니케이션북스.)
- Brinker, K. (1985), *Linguistische textanalyse : eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, E. Schmidt. (이성만 역(2004), 텍스트언어학의 이해 : 언어학적 텍스트분석의 기본 개념과 방법, 역락.)
- California department of education (2010), *California's common core state standards for English language arts, literacy in history/social studies, science, and technical subjects*.
- Campbell, K. K. & Huxman, S. S. (2009), *The rhetorical act : thinking, speaking, and writing critically*(4th ed.), Thomson/Wadsworth.

- Clark, H. H. (1996), *Using language*, Cambridge university press. (김지홍 역(2009), 언어사용 밑바닥에 깔린 원리, 경진.)
- Collins, R. & Cooper, P. J. (2005), *The power of story : teaching through storytelling*(2nd ed.), Waveland.
- Dean, D. (2008), *Genre theory : teaching, writing and being*, National council of teachers of English.
- Eemeren, F. H. van (1994), The study of argumentation as normative pragmatics, Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (ed.), *Studies in pragma-dialectics*, Sic Sat.
- Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (1992), *Argumentation, communication, and fallacies : a pragma-dialectical perspective*, Lawrence Erlbaum Associates.
- 
- (1995), Perelman and the Fallacies, *Philosophy & Rhetoric* 28-2.
- Eemeren, F. H. van et al. (ed.) (1992), *Argumentation illuminated*, Sic Sat.
- Eemeren, F. H. van et al. (1996), *Fundamentals of argumentation theory : a handbook of historical backgrounds and contemporary development*, LEA.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975), *Belief, attitude, intention and behavior*, Addison-Wesley.
- Flower, L. (1993), *Problem-solving strategies for writing*(4th ed.), Harcourt Brace Jovanovich college publishers. (원진숙·황정현 역(1998), 글쓰기의 문제해결전략, 동문선.)
- Fotheringham, W. C. (1966), *Perspectives on persuasion*, Allyn and Bacon.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980), Identifying the organization of writing processes, Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (ed.). *Cognitive processes in writing*, Lawrence Erlbaum associates.
- Hovland, C. I. et al. (1953), *Communication and persuasion : psychological studies of opinion change*, Yale university press.
- Hovland, C. I. & Janis, I. L. (ed.) (1959), *Personality and persuasibility*, Yale university press.

- Kienpointner, M. (1992a), How to classify arguments, Eemeren, F. H. van et al. (ed.), *Argumentation illuminated*, Sic Sat.
- (1992b), The empirical relevance of Perelman's New Rhetoric, *Argumentation* 7-4.
- Kintsch, W. (1998), *Comprehension : a paradigm for cognition*, Cambridge university press. (김지홍·문선모 역(2010), *이해 : 인지 패러다임 1*, 나남.)
- Lousberg, H. (1990), *Elemente der literarischen Rhetorik*, Ismaning.
- McGuire, W. J. (1985), Attitudes and attitude change, Lindzey, G. & Aronson, E. (ed.), *Handbook of social psychology* (3rd ed. vol. 2), Random house.
- Park, B. D. (1982), The meaning of 'Audience', *College English* 44-3.
- Perelman, Ch. (1977), *L'Empire rhétorique : rhétorique et argumentation*, J. Vrin. (Kluback, W. (trans.) (1982), *The realm of rhetoric*, University of Notre Dame press.)
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958), *La nouvelle rhétorique : Traité de l'argumentation*, Universitaires de France. (Wilkinson, J. & Weaver, P. (trans.) (1971), *The new rhetoric : a treatise on argument*, University of Notre Dame press.)
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1981), *Attitudes and persuasion : classic and contemporary approaches*, W.C. Brown Co. publishers.
- (1986), *Communication and persuasion : central and peripheral routes to attitude change*, Springer-Verlag. (이대룡 외 역(1999), *커뮤니케이션과 설득 : 정교화 가능성 모델(ELM) 총설*, 범우사.)
- Plantin, C. (1990), *Essais sur l'argumentation : introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*, Éditions Kimé. (장인봉 역(2003), *논증연구 : 논증발언 연구의 언어학적 입문*, 고려대학교 출판부.)
- Prior, P. (2006), A sociocultural theory of writing, MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (ed.), *Handbook of writing research*, Guilford press.

- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960), Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes, Rosenberg, M. J. et al., *Attitude organization and change : an analysis of consistency among attitude components*, Yale university press.
- Ryle, G. (1984), *The concept of mind*, Barnes & Noble. (이한우 역(1993), 마음의 개념, 문예출판사.)
- Sherif, M. & Hovland, C. I. (1961), *Social judgement : assimilation and contrast effects in communication and attitude change*, Yale university press.
- Schiffrin, D. (1990), The management of a co-operative self during argument : the role of opinions and stories, Grimshaw, A. D. (ed.), *Conflict talk : sociolinguistic investigations of arguments in conversations*, Cambridge university press.
- Spandel, V. (2002), *Creating writers through 6-trait writing assessment and instruction*, Pearson Allyn and Bacon.
- Tindale, C. W. (1999), *Acts of arguing : a rhetorical model of argument*, State university of New York press.
- Toulmin, S. E. (1958), *The uses of argument*, Cambridge university press.
- (2003), *The uses of argument*(updated ed.), Cambridge university press. (고현범 · 임건태 역(2006), 논변의 사용, 고려대학교 출판부.)
- Wilson, J. (1985), *Thinking with concepts*(updated ed.), Cambridge university press. (윤희원 역(1993), 논리적으로 생각하기, 책과 사람들.)
- Williams, J. M. & Colomb, G. G. (2007), *The craft of argument*(3rd ed.), Pearson/Longman. (윤영삼 역(2008), 논증의 탄생, 홍문관.)

# Abstract

## A Study on Teaching Persuasive Writing Using Empirical Arguments

Sungmin CHANG

This study aims to suggest educational contents and method of persuasive writing by exploring the nature and cognitive process of persuasive communication.

Every educational content should be closely related with the learners' actual experience. However, though many people persuade others by exposing their own experiences and emphasizing its superiority in actual communicative situations, traditional education has not been able to meet the practical requirement of learners, providing how to produce nonempirical ideas based on logos only such as using formal logic and mathematical demonstration. Persuasion by using these methods intend no more than perceptual change of the addressee, not reaching affectional or actional change. From reflecting current educational condition stated above, this thesis conceptualized the writer's own experience to support opinions as 'empirical arguments' and analyzed the problems of learners' persuasive essay by rhetorical argumentation theories.

This study mainly collected not the professional writer's essay but the learner's. Despite unguaranteed quality, the reason why this study collected the learner's essay is that there is a tendency in the professional writer's paradigm to maintain objectivity of high degree and to eliminate his own subjectivity as possible. They intentionally produce nonempirical ideas based on logos only such as using formal logic and mathematical demonstration.



The participants in the study are the second year students in highschool and the freshmen of university. Those are the condition of the after-developmental turning point of writing skills, the second grade of highschool(11th grade), and of the stable stages completing the required courses of the national common basic curriculum, therefore which could minimize the problems arising by immaturity of general writing skills. Futhermore their affective interest and motive to the persuasive writing is also in high degree, for they are familiar with the essay-type college entrance examination.

The collected writing data were analyzed and categorized in accordance with the criteria of the new rhetorical argumentation theories, especially Perelman's theory. His argumentation theory aimed to suggest the principles and techniques of practical argument by transferring the acceptability of assumptions about the nature of reality to the rationality of argument, such as argumentation based on the structure of reality and the relations establishing the structure of reality. Based on former theories, this study gave special consideration to the adaptation process of writer's own experience for argumentative purposes including externalizing the attitude toward reality, giving meanings to own experience and objectifying the expression of own experience for improving acceptability to the universal readers.

In addition to analyzing the current condition of learner's persuasive writing, this study suggests an effective design for the educational program. Finally it was confirmed by statistical verification that using empirical arguments affirmatively influenced the improvement of rationality.

Keywords : Korean Language Education, Writing Education, Persuasive Writing, Empirical Arguments, Universal Readers, Attitude Change, Preestablished Agreements, Example, Illustration, the Structure of Reality, Context

Student Number : 2011-21512