creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사학위논문

설득 텍스트에서의
독자 지향적 표현 교육 연구

2023년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

안 이 진

설득 텍스트에서의
독자 지향적 표현 교육 연구

지도교수 구 본 관

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2022년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
안 이 진

안이진의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2022년 12월

위 원 장 _____ ㊞

부위원장 _____ ㊞

위 원 _____ ㊞

국 문 초 록

설득 텍스트의 진정한 가치는 필자의 의견이 독자에게 전달되어 궁극적으로 독자의 태도가 변화될 때 발현된다. 즉 설득 텍스트는 독자를 지향하기에 설득 목적 달성을 위해서는 무엇보다 독자에 대한 고려가 선행되어야 한다. 그런데 '타당한 근거 제시'에 치중되어 있는 기존의 설득 텍스트 쓰기 교육만으로는 학습자들이 설득 목적을 성공적으로 달성하기 어렵다. 이러한 측면에서 본고는 기존 설득 텍스트 쓰기 교육과는 다른 차원의 교육 내용이 마련되어야 한다고 보았다. 이에 설득 텍스트에서의 독자를 고려한 언어 표현 교육, 즉 독자 지향적 표현 교육을 제안하고자 한다.

먼저 Ⅱ장에서는 독자 고려 측면에서 현행 설득 텍스트 쓰기 교육의 실태를 살펴보았다. 그 결과 '독자를 고려해야 한다'는 중요성과 필요성은 제시되어 있지만, 실제로 독자를 고려하여 글을 쓸 수 있는 구체적인 방법은 제공되지 않고 있었다. 따라서 본고에서는 학습자가 실제로 독자를 고려하여 설득하는 글을 쓸 수 있는 교육 내용을 마련하기 위해 먼저 독자에 대한 다양한 관점을 살펴 독자의 개념을 확장적으로 정립하였다. 이어 독자 고려와 관련하여 독자 지향 및 독자 지향적 표현의 개념을 제시하고 설득 텍스트에서 독자를 고려해야 하는 이유를 밝혔다. 그런데 학습자가 실제로 독자를 고려하여 글을 쓰기 위해서는 독자의 무엇을 고려해야 하는지와 관련된 교육 내용 마련이 선행되어야 한다. 물론 독자의 모든 측면을 고려하면 좋겠지만 이는 현실적으로 불가능하다. 그러므로 본고에서는 정교화 가능성 모델을 바탕으로 하여 설득 텍스트에 영향을 미치는 핵심적인 독자 요인으로 독자의 개인적 관련성, 사전 지식, 언어 능력을 도출하였다. 이때 본고는 설득의 목적을 달성하기 위해서는 내용 및 조직뿐만 아니라 언어 표현 역시 독자 요인에 따라 달라져야 한다고 여겨, 실제 텍스트 표면에 나타나는 언어 표현에 주목한다. 이에 따라 장르-텍스트-문법 모델 및 한국어 모어 화자가 쓴 설득 텍스트를 분석한 선행 연구에서 제시하고 있는 설득 텍스트의 언어적 특징이 독자 요인에 따라 어떻게 달라져야 하는지를 보였다. 마지막으로 실제 설득 텍스트 생산 시에는 독자 요인이 종합적으로 적용되므로 그 양상 및 예를 제시하였다.

이를 토대로 Ⅲ장에서는 학습자의 설득 텍스트에 나타난 독자 지향적 표현 선택 양상을 분석하였다. 이때 본고는 학습자의 독자 고려 의도와 독자 지향적 표현 선택 과정을 종합적으로 확인하기 위해 사례 연구 방법을 활용하였다. 즉 독자 인식의 정교화 정도와 독자 지향적 표현의 분포를 기준으로 하여 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상 유형을 '적극적 독자 지향형', '선택적 독자 지향형', '과잉적 독자 지향형', '소극적 독자 지향형'의 네 가지로 구분하고, 네 유형에 해당하는 사례 하나씩을 선정하여 이들을 분석적으로 기술하였다. 이를 통해 그 시사점으로 첫째 언어 표현 층위에서 작용하는 다양한 독자 요인에 대한 인식이 필요하다는 점, 둘째 언어 표현의 의미기능 인식 및 탐구 경험이 필요하다는 점, 셋째 필자 중심성 극복을 위한 단계적 비계 제공이 필요하다는 점을 도출하였다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장까지의 논의를 바탕으로, 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 목표를 설정한 뒤 교육 내용을 설계하고 그 실제를 제시하였다. 본고에서 제시하는 독자 지향적 표현 교육의 궁극적 목표는 학습자가 언어화 과정 전반에서 문법을 잘 활용할 수 있도록 하는 데 있다. 이에 그 세부 목표를 인식, 탐구, 사용의 세 차원에서 설정하고, 이를 구체화하기 위한 교육 내용 구성 원리를 설정하여 이에 따른 교육 내용을 선정해 그 실제를 보였다.

본고는 학습자의 실제 설득 의사소통 능력 신장에 기여할 수 있는 문법 교육 내용으로서 독자 지향적 표현 교육 내용을 구안하였다. 설득에서 수신자의 중요성을 바탕으로 선행 연구에서 제시한 설득 텍스트의 문법적 특징을 독자 요인에 따라 전략적으로 선택할 수 있도록 제시한 점, 실제 학습자의 설득 텍스트에 나타난 독자 지향적 표현 선택 양상을 밝힌 점, 실증적 연구를 바탕으로 구체적인 독자 지향적 표현 교육 내용을 마련한 점에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있다.

주요어 : 문법 교육, 장르-텍스트-문법, 정교화 가능성 모델, 독자 고려, 독자 지향, 독자 지향적 표현, 설득 텍스트

학 번 : 2020-29500

차 례

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 선행 연구 검토 ····· 3
2.1. 작문과 화법 교육에서의 설득 관련 연구 ····· 3
2.2. 문법 교육에서의 설득 관련 연구 ····· 6
3. 연구 대상 및 방법 ····· 8

Ⅱ. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육을 위한 이론적 토대 ····· 13
1. 독자 고려 측면에서의 기존 설득 텍스트 쓰기 교육에 대한 반성적 검토 ····· 13
1.1. 교육과정 및 교과서 층위의 검토 ····· 13
1.2. 교수·학습 층위의 검토 ····· 28
(1) 교사 인식 조사 ····· 28
(2) 학습자 인식 조사 ····· 33
2. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현의 전제 ····· 36
2.1. 독자 지향 및 독자 지향적 표현의 개념 ····· 36
(1) 독자에 대한 다양한 관점 ····· 38
(2) 독자에 대한 확장적 개념 정립 ····· 39
(3) 독자 지향 및 독자 지향적 표현의 개념 정립 ····· 40
2.2. 설득 텍스트와 독자의 관계 ····· 43
(1) 설득 텍스트의 개념 및 설득 텍스트와 독자의 관계 ····· 43
(2) 설득 텍스트에 영향을 미치는 독자 요인 설정 ····· 47
2.3. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현의 언어적 범위 설정 ····· 54
2.4. 설득 텍스트에서의 독자 요인에 따른 독자 지향적 표현의 하위 범주 57

(1) 독자의 개인적 관련성에 따른 언어 표현 ····· 58
(2) 독자의 사전 지식에 따른 언어 표현 ····· 64
(3) 독자의 언어 능력에 따른 언어 표현 ····· 70
2.5. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현의 종합적 적용 ····· 72
3. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 의의 ····· 78
3.1. 설득 의사소통 능력의 향상 ····· 78
3.2. 언어 자원의 증대 ····· 79
3.3. 언어적 민감성 신장 ····· 80

Ⅲ. 학습자의 설득 텍스트에 나타난 독자 지향적 표현 선택 양상 분석 ····· 82
1. 자료 수집 및 분석 방법 ····· 82
1.1. 자료 수집 방법 ····· 82
(1) 연구 대상 ····· 82
(2) 연구 절차 ····· 83
1.2. 자료 분석 방법 및 기준 ····· 86
2. 학습자의 설득 텍스트에 나타난 독자 지향적 표현 선택 양상 ··· 94
2.1. 소극적 독자 지향형 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상 ····· 94
2.2. 과잉적 독자 지향형 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상 ····· 99
2.3. 선택적 독자 지향적 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상 ····· 104
2.4. 적극적 독자 지향형 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상 ····· 110
3. 학습자의 설득 텍스트에 나타난 독자 지향적 표현 선택 양상 분석의 교육적 시사점 ····· 116
3.1. 언어 표현 층위에서 작용하는 다양한 독자 요인에 대한 인식 필요 ·· 116
3.2. 언어 표현의 다양한 의미기능 인식 및 탐구 경험 필요 ····· 118
3.3. 필자 중심성 극복을 위한 단계적 비계 제공 필요 ····· 120

Ⅳ. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 실제 ·· 124
1. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 목표 ····· 124
2. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 내용 설계 ····· 126
2.1. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 내용 구성 원리 ····· 126
(1) 장르 중심의 구성 원리 ····· 128
(2) 언어 표현의 의미기능에 따른 선택항 중심의 구성 원리 ····· 129
(3) 텍스트 생산을 위한 통합적 구성 원리 ····· 130
2.2. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 내용 선정 ····· 131
3. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 실제 ····· 135

Ⅴ. 결론 ····· 143

참고 문헌 ····· 146
부록 ····· 156
Abstract ····· 165

표 차 례

[표Ⅰ-1] 연구 내용 및 방법 개요 ····· 9
[표Ⅰ-2] 실증적 연구 방법 및 자료 수집 방법 ····· 12
[표Ⅱ-1] 2015 개정 교육과정의 설득하는 글쓰기 관련 성취기준 ····· 13
[표Ⅱ-2] 주장하는 글과 설득하는 글의 목적(김현미, 2013: 90) ····· 14
[표Ⅱ-3] 교과서 검토 대상 성취기준과 검토 사항 ····· 16
[표Ⅱ-4] 중학교 '국어' 교과서에 제시된 문제 해결 과정으로서의 쓰기에서의 독자 고려하기 관련 학습 내용 ····· 17
[표Ⅱ-5] 중학교 '국어' 교과서에 제시된 주장하는 글쓰기에서의 독자 고려하기 관련 학습 내용 ····· 19
[표Ⅱ-6] 고등학교 '국어' 교과서에 제시된 설득하는 글쓰기에서의 독자 고려하기 관련 학습 내용 ····· 21
[표Ⅱ-7] 고등학교 '국어' 교과서에 제시된 설득하는 글쓰기 '표현' 항목 평가 기준 23
[표Ⅱ-8] 고등학교 '화법과 작문' 교과서에 제시된 설득하는 글쓰기에서의 독자 고려하기 관련 학습 내용 ····· 25
[표Ⅱ-9] 고등학교 '화법과 작문' 교과서에 제시된 설득하는 글쓰기 '표현' 항목 평가 기준 ····· 27
[표Ⅱ-10] 독자 요인별 언어 표현에의 영향 여부에 대한 교사 인식 조사 결과 ····· 29
[표Ⅱ-11] 독자 요인별 언어 표현 관련 교수 경험에 대한 교사 인식 조사 결과 ··· 29
[표Ⅱ-12] 학습자의 설득 텍스트 생산 시 독자 인식 조사 결과 ····· 33
[표Ⅱ-13] 독자 인식을 위한 질문(Park, 1986: 484) ····· 41
[표Ⅱ-14] Pfister & Pertrick(1980: 214)의 독자 분석 모델 ····· 48
[표Ⅱ-15] Flower의 독자 분석 요소 및 초점(이재기, 2019: 541) ····· 49
[표Ⅱ-16] 설득 텍스트에 영향을 미치는 독자 요인 ····· 54
[표Ⅱ-17] Knapp & Watkins의 주장하기 장르의 문법적 특징 ····· 56
[표Ⅱ-18] 독자의 개인적 관련성에 따른 언어 표현 ····· 63
[표Ⅱ-19] 교과서 설득 텍스트에 나타난 양태 표현 및 양태 부사 목록과 빈도 ····· 68
[표Ⅱ-20] 독자의 사전 지식에 따른 언어 표현 ····· 69

[표Ⅱ-21] 독자의 언어 능력에 따른 언어 표현 ····· 72
[표Ⅱ-22] 독자의 개인적 관련성과 사전 지식에 따른 독자 지향적 표현의 체계 ··· 75
[표Ⅲ-1] 학습자의 독자 요인에 따른 독자 지향적 표현 실현 횟수 ····· 91
[표Ⅲ-2] 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상 유형 ····· 92
[표Ⅲ-3] 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상 유형별 사례 ····· 93
[표Ⅲ-4] 독자 요인별 난이도에 대한 학습자 인식 조사 결과 ····· 121
[표Ⅳ-1] 문법 교육 내용 선정의 원리(구본관 외, 2011: 270-273) ····· 127
[표Ⅳ-2] 학습자와 숙련자의 장르 매개적 양태 표현 선택 양상과 교육의 방향(강효경, 2019: 208) ····· 132
[표Ⅳ-3] 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육 내용 구성 원리에 따른 교육 내용 ····· 134

그 림 차 례

[그림Ⅱ-1] 주장하는 글과 설득하는 글의 관계(김현미, 2013: 90) ····· 14
[그림Ⅱ-2] '금성출판사' 중학교 국어 교과서 학습활동(류수열 외, 2019: 136) ····· 20
[그림Ⅱ-3] '좋은책신사고' 고등학교 국어 교과서 학습활동(민현식 외, 2017: 231) 22
[그림Ⅱ-4] '창비' 고등학교 화법과 작문 교과서 학습활동(이도형 외, 2018: 170) ·· 26
[그림Ⅱ-5] 독자 지향의 의미 ····· 43
[그림Ⅱ-6] Kinneavy(1971)의 의사소통 삼각형 ····· 45
[그림Ⅱ-7] 설득 메시지 처리의 중심 경로와 주변 경로(박재현, 2006: 144) ····· 51
[그림Ⅱ-8] '교학사' 고등학교 국어 교과서 학습활동(김동환 외, 2017: 224) ····· 66
[그림Ⅱ-9] '동아출판' 고등학교 국어 교과서 학습활동(고형진 외, 2017: 284) ····· 67
[그림Ⅱ-10] 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현의 종합적 적용 양상 ····· 73
[그림Ⅱ-11] 한국어 정보 양태의 값과 방향(신희성, 2019: 224) ····· 74
[그림Ⅲ-1] 학습자 질문지 조사 문항 예시 ····· 84
[그림Ⅲ-2] 학습자 작문 과제 ····· 85
[그림Ⅳ-1] '확장된 통합적 문법 교육'의 의미(주세형, 2005a: 29) ····· 125
[그림Ⅳ-2] 문법 요소와 장르성의 관계에 따른 체계(제민경, 2015: 182) ····· 133

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

쓰기는 단순히 필자가 지닌 생각을 언어로 표현해 나가는 과정이 아닌, 독자와의 소통을 전제로 의미를 구성하는 행위이다. 이는 필자가 글을 쓸 때 독자의 이해와 수용을 고려해야 함을 의미한다(권순희 외, 2018: 24). 실제로 능숙한 필자와 미숙한 필자의 차이가 독자 고려 능력에 있으며(Flower & Hayes, 1980; Berkenkotter, 1981), 독자를 고려하면 질 높은 글을 쓸 수 있다는 연구 결과(Rafoth, 1985; Rubin & Rafoth, 1986)는 독자를 고려하는 능력이 쓰기의 성패를 좌우하는 주요한 요인임을 보여준다(박정진 외, 2008a: 103 재인용).

하지만 필자가 고려해야 하는 독자는 실제 독자(reader)가 아닌 필자에 의해 상정된 독자(audience)[1]이기 때문에, 이는 필자에게 인지적 부담을 안긴다. 실제로 Kroll(1978)의 연구는 학습자들이 구어 의사소통보다 문어 의사소통에서 다른 사람의 관점을 추측하는 것이 더 어렵다는 것을 증명함으로써 독자를 고려한 글쓰기가 어렵다는 것을 보여준다(Ede, 1979: 293 재인용). 이처럼 학습자들은 실제 글을 쓰는 과정에서 독자를 고려하지 못하는 모습을 보인다(홍기찬, 2000). 그런데 양경희(2013: 38)에서 지적한 바와 같이, 학습자들은 독자를 고려해야 한다는 사실을 몰라서 독자를 고려하지 못하는 것이 아니라 어떻게 독자를 고려해야 하는지 몰라서 어려움을 겪는 것이다. 즉 글을 쓸 때 독자를 고려해야 한다는 당위적 논리만 제시되고 있으며(양경희, 2012: 4), 이와 관련된 실제적인 교육 내용이 충분히 그리고 체계적으로 제공되지 못하고 있다는 것을 알 수 있다.

이는 문법 교육의 장에서도 마찬가지인데, 그동안 문법 교육에서 독자는 언어 표현 선택 과정에 영향을 미치는 하나의 요인으로 다루어져 왔

1) 본 연구에서 말하는 독자는 모두 audience에 해당하는 개념으로 reader와는 구별된다.

다. 하지만 그 독자가 누구인지, 독자의 어떤 점을 고려해야 하는지 등에 대한 논의는 심도 있게 이루어지지 않았다. 이에 학습자들은 글의 내용을 생성하고 조직할 때뿐만 아니라 실제로 글을 쓰고 고쳐쓰는 과정에서 어휘문법을 선택할 때도 필자 중심 기제보다 독자 고려 기제를 잘 활용하지 못하는 모습을 보였다(신희성, 2020: 105-106). 이러한 양상은 김정은(2021)에서도 확인할 수 있는데, 숙련자와 학습자 간의 양태 표현 선택 기제를 비교한 결과 학습자는 독자 요인에 대한 고려 없이 텍스트의 화제에 대한 '필자의 생각'을 드러내는 차원에서만 양태 표현을 선택하였다. 물론 필자 중심 기제와 독자 고려 기제 둘 중 어느 하나가 더 옳은 것이라고 보기는 어렵지만, 미숙한 지점에 대한 교육적 처치가 필요함은 분명하다.

이와 관련해서 작문 교육에서는 독자를 쓰기에 반영하기 위해 어떤 활동과 전략을 활용할 수 있는지(김혜연, 2005; 권미라, 2009; 서수현 외, 2009; 이명희, 2009; 김정연; 2012; 양경희, 2013 등)를 제시하고 있다. 즉 '독자의 이익 말하기', '독자가 글을 쉽게 이해할 수 있도록 정보 조절하기' 등과 같이 그 교육 내용이 '전략'과 관련이 있다. 이에 비해 문법 교육에서는 학습자가 '독자를 고려하는 것'과 그것의 '언어 형식을 통한 실제 실현 양상' 간의 격차에 주목할 필요가 있다. 요컨대 작문 교육에서는 독자를 고려하여 어떤 내용을 어떻게 배열할지를 중요하게 다루었다면, 문법 교육에서는 그 내용을 어떻게 언어로 표현할지에 대한 논의가 필요하다. 특히 주세형(2010: 115)에서 지적한 바와 같이 학습자의 작문 능력 향상을 위해서는 '손에 잡히는 전략'을 제시하는 것이 가장 확실한 해결책으로, 이때 '손에 잡히는 구체적인 전략'이란 '언어적 실체로 제공하는 전략'을 의미한다.

따라서 본고는 언어적 자원에 주목하여 학습자가 독자를 고려하여 텍스트를 생산할 수 있는 교육 내용을 마련하고자 한다. 그런데 필자의 언어 표현 선택에 가장 큰 영향을 미치는 핵심적인 독자 요인은 고정된 것이 아니라 텍스트의 목적에 따라 다를 것이다. 다양한 목적의 텍스트 중 본고에서는 설득 목적 텍스트를 중심으로 독자를 고려한 언어 표현을 살

피고자 한다. 이는 설득의 목적이 독자의 태도 변화에 있기에, 다른 유형의 텍스트보다 독자 지향성이 더욱 뚜렷하기 때문이다. 즉 설득 목적 텍스트에서는 필자의 주장이 독자에게 수용되는 인지적·심리적 과정을 예견하여 언어적 자원을 선택하는 능력이 필수적이다[2]. 이상의 논의를 바탕으로 본 연구에서 설정한 연구 목적은 다음과 같다.

첫째, 독자에 대한 논의를 바탕으로 독자 지향 및 독자 지향적 표현의 개념을 정립하고, 설득 텍스트에서 독자 요인에 따른 독자 지향적 표현을 도출한다.
둘째, 학습자가 생산한 설득 텍스트에 나타난 독자 지향적 표현 양상을 분석해, 교육적 시사점을 도출한다.
셋째, 독자 지향적 표현 교육의 실제를 구체적으로 제안한다.

2. 선행 연구 검토

2.1. 작문과 화법 교육에서의 설득 관련 연구

본고는 설득 텍스트 생산 시 그 목적을 달성하기 위해서는 무엇보다 독자를 고려하는 것이 중요하다는 관점에서 독자를 고려한 언어 표현에 주목한다. 이에 먼저 작문과 화법 교육에서의 설득 관련 선행 연구에서 독자 및 청자 고려가 어떻게 이루어지고 있는지 검토함으로써 논의의 토대를 마련하고자 한다.

작문의 사회적인 성격이 부각된 이후 독자는 작문 과정에서 중요한 영향을 미치는 요인으로 간주되고 있다(박영민, 2003: 1). 이에 따라 작문 교육에서는 독자 고려의 중요성을 강조하면서 학습자가 글을 쓰는 과정에서 독자를 고려하는 양상을 탐구하고 이와 관련된 교수·학습 방안을 제시한 연구가 많이 진행되었다(박영민, 2004; 박민경, 2008; 박정진 외,

2) Rubin & Rafoth(1986)는 필자의 독자 고려 능력은 설득적인 메시지를 쓸 때 더 중요하다는 연구 결과를 내놓았다(양경희, 2012: 11 재인용).

2008a; 유상희, 2008; 서수현 외, 2009; 이명희, 2009; 정혜승, 2009; 정혜승 외, 2009; 오현지, 2010; 김동진, 2013; 이현준, 2013; 양경희, 2013, 2018; 김혜연, 2019 등). 이 중 특히 설득하는 글쓰기 교육을 독자 고려와 관련지어 제시한 연구는 크게 학습자의 설득하는 글쓰기 과정에서 독자 고려 양상을 밝힌 연구(박정진 외, 2008a; 유상희, 2008; 양경희, 2018; 김혜연, 2019)와 독자를 고려할 수 있는 전략 및 교수·학습 방법을 제시한 연구(이명희, 2009; 양경희, 2013; 정혜승, 2013)로 나뉠 수 있다.

박정진 외(2008a)와 유상희(2008)에서는 설득하는 글쓰기 과정을 중심으로 대학생 필자의 독자 고려 양상을 확인하기 위해 '배경 고려, 의견 고려, 관습 고려, 관계 고려'라는 네 가지 분석 범주를 마련하고 쓰기 과정을 계획하기, 초고쓰기, 교정하기 단계로 나누어 연구 참여자들이 독자를 고려하는 양상을 분석하였다. 이 연구는 프로토콜과 인터뷰를 통해 필자가 독자를 고려하는 과정을 보이고자 했는데, 이때 필자가 실제 독자를 고려한 결과물인 텍스트를 다루지 않았다는 점에서 한계가 있다.

양경희(2018)에서는 초등학교 학습자를 대상으로 한 쓰기 과제에서 독자를 명시적으로 제시한 후 학습자들이 독자를 어떻게 고려하고 인식하는지를 살펴보았다. 쓰기 과제는 크게 독자를 대상으로서 제시한 경우와 독자 의견의 방향성에 따라 독자를 상세화하여 제시한 경우로 나누어 구성하였는데, 그 결과 설득을 목적으로 하는 글의 경우 전자보다 후자의 경우가 학생들이 독자를 고려하여 글을 쓸 수 있도록 지원할 가능성이 높았다. 이 논의는 쓰기 과제에서 독자를 상세화하여 제시하는 것이 독자 고려에 기여하는 바가 크다는 것을 실제 학습자의 목소리를 통해 보여준다는 점에서 의미가 있다. 하지만 그렇다면 독자를 어떻게 상세화할 수 있는지, 즉 독자의 의견 외에 설득하는 글쓰기에 관여하는 다른 독자 요인에는 어떤 것이 있는지를 언급하지 않고 있어 아쉬움이 남는다.

김혜연(2019)은 독자 고려의 여러 측면 중에서도 독자와의 입장 차이에 대한 인식이 설득하는 글쓰기에서 매우 중요한 요소라는 논의를 바탕으로 독자 유형을 필자와 유사한 입장과 반대 입장으로 나누어 쓰기 과제를 제시하였다. 그리고 각각의 독자 유형에 따라 텍스트 결과의 질적

차이가 있는지, 독자 고려에 대해서 느끼는 어려움의 정도와는 어떠한 관계가 있는지 확인하였다. 쓰기 과제에서 독자 입장을 구체적으로 제시하는 것이 어떠한 효과가 있는지 실증적으로 파악하고자 했다는 점에서 의의가 있지만, 그 대상이 국어교육을 전공 혹은 복수 전공하는 3-4학년 대학생이라는 점에서 한계가 있다. 즉 독자의 입장 차이에 따라 글쓰기 결과 및 과정상에 유의미한 차이가 거의 없었는데, 이는 어느 정도 작문 능력이 있는 참여자들을 대상으로 하였기 때문으로 보인다.

이명희(2009), 양경희(2013), 정혜승(2013) 등은 학습자의 독자 고려 양상을 분석하고 이를 바탕으로 독자를 고려하여 설득하는 글을 쓰기 위해서 무엇을 가르쳐야 하는지를 밝히고 있다. 이들은 독자를 고려하며 글을 쓸 수 있도록 하는 교수·학습 방법을 구체적으로 제안하고 있어 주목할 만하다. 하지만 그 내용이 '독자 인터뷰 활용하기', '독자 프로토콜 활용하기' 등과 같이 전략 및 활동 위주라는 점에서 본고와 차이가 있다.

한편 표현 교육 차원에서 보면 화법 교육에서의 청자 및 청중이 작문 교육에서의 독자와 비슷한 맥락이므로, 화법 교육에서의 청자를 고려한 설득 담화 교육에 대한 선행 연구(박재현, 2006, 2011; 김수란 외, 2013; 최영인, 2014)도 함께 검토하고자 한다.

박재현(2006, 2011)은 설득 담화 구조가 청자 변인과 역동적으로 상호작용한다는 관점에서 설득 담화 내용 조직에 영향을 미치는 핵심 변인을 제시하고 전략적 내용 조직을 위해 청자 변인을 어떻게 고려해야 하는지를 밝혔다. 본고 역시 교육의 효율성을 위해서는 설득 목적을 달성하기 위해 고려해야 하는 핵심적인 독자 요인을 도출해야 한다는 점에 동의한다. 다만 그 초점이 해당 요인을 고려하여 담화를 조직하는 것이 아니라 텍스트의 표면적 층위에서 어떤 언어 표현을 선택하였는가에 있다는 점에서 차이가 있다.

김수란 외(2013)에서는 중학생의 연설에 나타난 청중 고려 양상을 분석하여 학습자의 연설 수준을 파악하고, 이를 바탕으로 연설 능력 신장을 위한 교육 내용 및 방안을 제안하였다. 최영인(2014)은 고등학교 학습자들이 설득 담화를 생산하는 과정 전반을 관찰하여 청중 고려 양상을

분석하였다. 이를 통해 청중 고려 양상에 영향을 주는 요인을 도출한 뒤, 청중을 고려하는 설득 화법 교육 내용을 제시하였다. 이들은 학습자의 청중 고려 양상을 실제적으로 탐구하였다는 점에서 의의가 있다.

2.2. 문법 교육에서의 설득 관련 연구

본고는 통합적 문법 교육을 지향하며, 특히 설득하는 글쓰기에서의 문법과 작문의 통합적 교육 내용을 다루고자 한다. 이에 먼저 설득 텍스트에 초점을 맞추지는 않았지만, 본고의 논의에 기반이 되는 '장르 문법'을 표방하고 있다는 점에서 제민경(2015)을 주목할 필요가 있다. 텍스트 중심의 문법 교육이 강조되기 시작하면서 많은 연구에서 장르에 주목하였는데(남가영, 2009; 이관희, 2010; 제민경, 2011; 남건우, 2012; 조진수 외, 2015; 제민경, 2015; 최동욱, 2015), 이 중 제민경(2015)이 '장르 문법'이라는 명명에 대해 명시적으로 언급하였다. 제민경(2015)에서는 텍스트를 통해 인식된 장르의 원형적 속성을 '장르성'으로 보고, 이러한 장르성을 인식하여 선택항을 구성해 언어 형식을 선택하는 능력을 교육 목표로 삼았다. 본고는 장르성에 대한 인식이 텍스트 목적과 관련을 맺으며 독자의 설정과 관련된다(제민경, 2015: 118)는 점에 주목하여 학습자가 설득 목적 텍스트에서 독자 요인과 관련하여 선택항을 구성하고, 그 중 하나의 언어 형식을 선택할 수 있는 교육 내용을 마련하고자 한다.

관련하여 문법 교육에서의 설득 관련 연구는 설득 텍스트의 문법적 특징을 밝힌 연구와 설득 텍스트 생산 시 활용할 수 있는 언어적 자원을 다룬 연구 중심으로 고찰하였다.

설득 텍스트의 문법적 특징에 대한 연구 중 이혜정(2013), 박나리(2014a)는 한국어교육 연구로, 장르와 문법 지식의 통합적 관점에서 설득 텍스트의 문법적 특징을 밝히고 이를 바탕으로 외국인 학습자들이 생산한 설득 텍스트를 분석하였다. 이들은 Knapp & Watkins(2005)의 장르-텍스트-문법 모델을 바탕으로 한다는 점에서 본 연구의 맥락과 상당 부분 맞닿아 있다.

모어 화자를 대상으로 하는 국어교육에서는 김보미(2009), 서예원(2013), 김현숙(2016) 등이 설득 텍스트에 나타난 언어 표현에 대해 다루었다. 김보미(2009)는 결속기제 중 지시 표현, 접속 표현, 종결 표현에 주목하여 중학교 학습자의 설득하는 글에 나타나는 문법적 표현을 살펴보았다. 김현숙(2016)은 논설문의 문법적 특징을 밝히고 이를 바탕으로 대학생 학습자들이 작성한 논설문을 분석하였다. 이들은 학습자가 실제로 생산한 텍스트를 분석하였으며, 문법 교육에서 장르를 기반으로 하여 장르에 관한 문법 지식 및 표현 전략을 교육해야 한다는 필요성을 제기하였다는 점에서는 의미가 있지만 분석 결과에 따른 구체적인 교수·학습 방법 제시로까지는 나아가지 못했다는 점에서 아쉬움이 남는다. 서예원(2013)은 기존 설득 담화 교육 내용이 담화를 구성하는 '주장과 근거의 논리적 구조'에 치우쳐져 있음을 지적하고 학습자들의 실질적인 설득 의사소통 능력 향상을 위해서는 수사적 문법 전략 교육 내용이 마련되어야 한다고 보았다. 문법 지식을 설득 담화 생산을 위한 언어 자원으로 보고자 한 점에서 본고의 입장과 유사하나, 학습자가 실제 설득 담화 생산 시 어떠한 문법적 표현을 사용하고 있는가에 대한 진단 없이 교육 내용을 제안한다는 점에서 한계가 있다.

한편 설득 텍스트 생산 시 활용할 수 있는 언어적 자원을 다룬 연구는 주로 완화적 표현 및 양태 표현(노유경, 2016; 강효경, 2019; 김정은, 2021)을 중심으로 논의가 진행되어 왔다.

노유경(2016)은 설득 텍스트 생산 국면에서 완화적 표현 교육의 의의를 바탕으로 학습자의 완화적 표현에 대한 인식 및 사용 양상을 구체적으로 밝혔다. 특히 의미기능에 따른 완화적 표현의 선택항을 제시하고 있다는 점에서 주요한 참조점을 제공한다. 강효경(2019)은 완화적 표현에서 나아가 설득하는 글쓰기에서 사용 가능한 잠재태로서의 양태 표현 체계를 구성하고자 하였다. 또한 학습자와 숙련자 집단의 양태 표현 사용 양상과 그 선택 기제의 차이를 비교하여 교육 내용을 마련하고 있다는 점에서 유의미하다. 김정은(2021)에서는 칼럼 기사와 토론 담화에서의 양태 표현 선택 기제를 분석하였는데, 이는 기존에 문어 중심으로 진

행된 논의에서 나아가 구어와 문어의 두 사용역에서의 비교를 보인다는 점에서 특징적이다. 특히 김정은(2021)은 양태 표현을 화자/청자 지향적 표현 전략의 도구로 재개념화하였다는 점에서 언어 표현 선택 과정에서 독자에 주목하는 본고에 시사하는 바가 크다.

이들은 해당 언어 표지에 대한 논의를 중심으로 하여, 그 의미기능이 독자 및 청자와 어떻게 관련되는지를 밝히고 있다는 점에서 본고에 큰 영향을 미쳤다. 본고는 역으로 독자 고려에 대한 논의를 중심으로 하여 이에 관여하는 언어적 자원들을 종합적으로 다루고자 한다는 점에서 차별성을 갖는다.

3. 연구 대상 및 방법

본 연구는 문법과 작문의 통합 관점에서 학습자들이 설득 텍스트를 생산할 때 독자를 고려하여 언어 표현을 선택할 수 있도록 하여, 궁극적으로는 학습자가 언어 주체로서 언어 형식을 잘 부려 쓸 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다.

이러한 연구 목적 달성을 위해 본고에서는 이론적 연구와 실증적 연구 두 층위에서 연구를 수행하고자 한다. 우선 독자 고려 측면에서 기존 설득 텍스트 쓰기 교육을 반성적으로 검토하여 문법과 작문의 통합 관점에서 설득 텍스트 쓰기에서의 언어 표현 교육 방향을 모색하고자 한다. 이어 독자 지향적 표현의 개념을 밝히고, 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 필요성 및 범위를 설정할 것이다. 이후 학습자의 설득 텍스트에 나타난 독자 지향적 표현 선택 양상을 살펴 교육 내용 마련의 시사점을 도출하고자 한다. 이를 바탕으로 마지막으로는 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육을 실제 교수·학습 현장에서 실행할 수 있도록 교육적 실제를 제시하고자 한다.

본 연구의 체계에 따른 세부 연구 내용 및 연구 방법은 다음과 같다.

논문 체계	하위 연구 내용	연구 자료 및 연구 방법
Ⅱ. 이론적 토대	• 독자 고려 측면에서의 기존 설득 텍스트 쓰기 교육에 대한 반성적 검토	• 교육과정 및 교과서 분석 • 교사 및 학습자 인식 조사
	• 독자 지향적 표현의 개념 정립 • 설득 텍스트와 독자의 관계 고찰 • 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현의 언어적 범위 및 하위 범주 설정 • 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 의의 고찰	• 문헌 연구
Ⅲ. 학습자의 독자 지향적 표현 양상 분석	• 학습자의 독자 지향적 표현 양상 분석 • 독자 지향적 표현 양상에 따른 학습자 유형화	• 문헌 연구 • 학습자 질문지 및 작문 자료 분석 • 학습자 심층 면담 자료 분석
Ⅳ. 교육 내용 설계	• 독자 지향적 표현 교육의 목표 정립 • 독자 지향적 표현 교육의 설계 원리 제시 • 독자 지향적 표현 교육의 내용 구성 및 실제 제시	• 문헌 연구 • Ⅱ장의 이론적 검토 및 인식 조사 결과 • Ⅲ장의 양상 분석 결과

[표 Ⅰ-1] 연구 내용 및 방법 개요

Ⅱ장에서는 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육을 정립하기 위한 사전 작업으로 기존 설득 텍스트 쓰기 교육의 실태를 파악하기 위하여 2015 개정 교육과정 및 교과서를 독자 고려 측면에서 분석하였으며, 현행 설득 텍스트 쓰기 교육에 대한 교사 및 학습자 인식 조사를 진행하였다. 교사 및 학습자 인식 조사는 중·고등학교 경력 교사 17명과 중·고등학교 학습자 352명을 대상으로 하여 질문지 조사를 통해 이루어졌으며,

교사 인식 조사의 경우 심층 면담을 병행해 독자 고려 측면에서 기존 설득 텍스트 쓰기 교육에 대한 문제의식 및 설득 텍스트에서의 독자를 고려한 언어 표현 교육의 필요성에 대한 시사점을 얻을 수 있었다. 이상의 기존 설득 텍스트 쓰기 교육에 대한 반성적 검토를 토대로 본고는 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육을 제안하고자 하였다. 이에 문헌 연구를 통해 독자에 대한 다양한 관점을 살펴 독자의 개념을 확장적으로 정립한 뒤, 본고의 연구 주제인 독자 지향 및 독자 지향적 표현의 개념을 밝혔다. 또한 설득 텍스트에서 독자를 고려한 언어 표현이 왜 중요한지, 독자의 어떠한 점을 고려해야 하는지를 확인하고 해당 독자 요인에 따라 언어 표현이 어떻게 달라져야 하는지에 대해 고찰하였다.

Ⅲ장에서는 Ⅱ장에서 수행한 이론적 검토를 토대로 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현을 확인할 수 있는 과제를 설계하여 진행하였다. 이때 독자를 고려한 언어 표현 양상을 보다 명확하게 파악하기 위해 먼저 앞서 인식 조사를 진행한 중·고등학교 학습자 352명을 대상으로 하여 질문지 조사를 통해 한 문단 정도의 같은 내용의 글을 독자 요인만 바꾸어 다시 쓰게 하였다. 이후 후속 연구에 참여 의사를 밝힌 학습자 36명을 대상으로 하여 독자 요인을 직접 설정하고 이를 고려하여 한 편의 설득하는 글을 쓰도록 한 뒤, 마찬가지로 독자 요인 하나만 바꾸어 다시 쓰게 하였다. 그 과정에서 나타난 변화를 해당 독자 지향 의도가 언어 표현으로 실현된 지점으로 해석하였다. 또한 작문 과제에 참여한 학습자를 대상으로 사후 면담을 병행하여 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상을 다각적으로 관찰하고자 하였다. 설득 텍스트 생산 시 학습자가 독자를 어떻게 인식하고, 그러한 인식이 텍스트에 독자 지향적 표현으로 실현되는 양상을 면밀하기 관찰하기 위해 본고에서는 사례 연구 방법을 활용하였다. 사례 연구란 '현상과 맥락 간의 경계가 불분명할 경우 다면적 증거원천들(multiple source of evidence)을 사용함으로써, 현재 현상을 실재 생활 맥락 내에서(within real-life context) 연구하는 경험적 탐구(Yin, 1994; 김석우 외, 2015: 346 재인용)'로, 학습자들이 자신의 글쓰기 맥락에서 독자를 고려하여 어떠한 언어 표현을 선택하는지 파악하고자 하는

본고의 연구 문제에 부합하기 때문이다.

Ⅳ장에서는 Ⅱ장의 이론적 검토와 Ⅲ장의 학습자의 설득 텍스트에 나타난 독자 지향적 표현 선택 양상의 분석 결과를 통해 도출한 교육적 시사점을 바탕으로 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 실제를 구현하고자 하였다. 이에 전술한 연구 결과를 종합하여 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 목표를 정립하고, 구성 원리 및 구성 원리에 따른 교육 내용을 선정하였다. 마지막으로 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육을 교수·학습 현장에서 실현할 수 있도록 그 실제를 제시하였다.

이상 본 연구의 실증적 연구 방법 및 자료 수집 방법을 정리하면 다음과 같다.

구분	내용	방법	대상	분류 기호	시기
교사 인식 조사	독자 고려 측면에서의 기존 설득 텍스트 쓰기 교육 실태 조사	질문지 조사 및 심층 면담	중·고등학교 경력 교사 17명	T-일련번호	2022.9.~ 2022.10.
학습자 인식 및 양상 조사	설득하는 글쓰기에서의 독자 고려 관련 학습자 인식 조사 및 설득 텍스트에서 학습자의 독자 고려의 양상 분석	질문지 조사	서울 소재 SH 중학교 2학년 64명	S-SH-1 -일련번호	2022.6.~ 2022.7.
			서울 소재 S 중학교 2학년 109명	S-S-1 -일련번호	
			서울 소재 E 중학교 3학년 122명	S-E-1 -일련번호	
			서울 소재 H 고등학교 57명	S-H-1 -일련번호	
		학습자 작문 자료 분석 및 심층 면담 (1차)[3]	서울 소재 SH 중학교 2학년 7명	S-SH-2 -일련번호	2022.8.
			서울 소재 S 중학교 2학년 9명	S-S-2 -일련번호	
			서울 소재 E 중학교 3학년 10명	S-E-2 -일련번호	
			서울 소재 H 고등학교 10명	S-H-2 -일련번호	
		학습자 심층 면담 (2차)[4]	유형별 대표 학습자	S-SH/S/E-3 -일련번호	2022.11.

[표 Ⅰ-2] 실증적 연구 방법 및 자료 수집 방법

3) 1차 작문 과제 및 심층 면담은 앞선 질문지 조사 진행 시 후속 연구에 참여 의사를 밝힌 학습자들만을 대상으로 진행되었다. 따라서 작문 과제 및 심층 면담에 참여한 학생들의 분류 기호에서의 일련번호는 질문지 조사와 동일하게 설정하였다.

4) 1차 작문 과제 및 심층 면담을 바탕으로 학습자 유형을 분류하고 각 유형별 대표 사례를 추출하였다. 이후 보다 정밀한 사례 분석을 위해 각 유형별 대표 학습자를 대상으로 2차 심층 면담을 진행하였다.

Ⅱ. 설득 텍스트에서 독자 지향적 표현 교육을 위한 이론적 토대

1. 독자 고려 측면에서의 기존 설득 텍스트 쓰기 교육에 대한 반성적 검토

본 절에서는 현재 설득 텍스트 쓰기 교육에서 독자 고려가 어떠한 방식으로 이루어지고 있는지를 교육과정 및 교과서 층위와 교수·학습 층위에서 반성적으로 검토하고자 한다. 본고의 문제의식은 문법 교육에서 출발하였으나 현재 교육 실태에 대한 검토는 작문 교육의 내용을 중심으로 하였는데, 이는 본고가 쓰기 활동에서 적극적으로 활용할 수 있는 생산적 도구로서의 문법 지식(주세형, 2006: 255)을 지향하기 때문이다. 즉 문법과 작문의 통합적 관점에서 작문 교육에서의 설득 텍스트 쓰기 교육 현황을 파악하되, 궁극적으로는 이를 통해 문법 교육에서의 시사점을 얻고자 한다.

1.1. 교육과정 및 교과서 층위의 검토

현행 2015 개정 교육과정에서 제시된 설득하는 글쓰기 관련 성취기준은 다음과 같다.

학년	성취기준
중학교 1~3학년 쓰기	[9국03-04] 주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓴다.
고등학교 1학년 쓰기	[10국03-02] 주제, 독자에 대한 분석을 바탕으로 타당한 근거를 들어 설득하는 글을 쓴다.
고등학교 화법과 작문	[12화작03-04] 타당한 논거를 수집하고 적절한 설득 전략을 활용하여 설득하는 글을 쓴다.

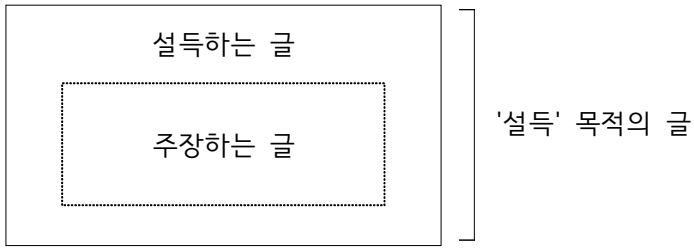
[표Ⅱ-1] 2015 개정 교육과정의 설득하는 글쓰기 관련 성취기준

이때 중학교 성취기준인 [9국03-04]의 경우 엄밀히 말하면 '주장하는 글쓰기' 관련 성취기준이다. 이와 관련하여 김현미(2013)의 논의를 살펴보면, 여기서는 주장하는 글과 설득하는 글을 직접 목적과 간접 목적에 따라 구분하여 아래 표와 같이 정리하였다.

목적 / 유형	직접 목적	간접 목적
주장하는 글	주장 제시	설득
설득하는 글	설득	설득

[표Ⅱ-2] 주장하는 글과 설득하는 글의 목적(김현미, 2013: 90)

즉 주장하는 글은 상대방에 대한 설득을 글의 표면에 직접 드러내지 않고 자신의 주장을 제시하고 전달하는 데 집중하는 반면, 설득하는 글은 상대방의 행동 변화를 일으키고자 하는 목적이 글에 직접적으로 드러난다. 이처럼 김현미(2013)에서는 설득하는 글이 주장하는 글보다 포괄적이고 더 넓은 영역을 차지하므로 주장하는 글은 설득하는 글에 포함된다고 보고, 설득하는 글과 주장하는 글의 관계를 다음과 같이 제시하였다.



[그림Ⅱ-1] 주장하는 글과 설득하는 글의 관계(김현미, 2013: 90)

본고에서 다루고자 하는 '설득 텍스트'는 이 중 설득하는 글에 가깝지만, 주장하는 글과 설득하는 글 모두 궁극적으로 상대방에 대한 설득을 목적으로 한다는 점(김현미, 2013: 91)에서 주장하는 글쓰기 관련 성취기준인 [9국03-04]를 포함하여 검토하였다. 다만 해당 성취기준이 근거 구

성에 초점을 맞추고 있어 교과서에 독자 관련 내용이 없는 경우가 많았다. 이에 같은 중학교급에서 독자 고려하기를 다루는 성취기준인 '[9국03-01] 쓰기는 주제, 목적, 독자, 매체 등을 고려한 문제 해결 과정임을 이해하고 글을 쓴다.'에 해당하는 교과서 내용을 함께 살펴보았다[5].

교과서 분석의 목적이 교과서가 독자를 어떻게 제시하고 있는지, 설득 텍스트의 언어 표현과 관련하여 어떤 교육 내용을 제시하고 있는지를 파악하는 데 있기에, 성취기준에 해당하는 각 교과서에서 독자를 누구로 설정하고 있는지, 독자 분석 요소로는 무엇을 제시하고 있는지, 언어 표현과 관련하여 독자를 고려하는 구체적인 방법이나 예시를 제시하고 있는지를 검토하였다. 또한 설득 텍스트 평가 기준의 표현 관련 항목을 통해 설득 텍스트의 언어 표현을 교과서에서 어떻게 제시하고 있는지를 확인하고자 한다. 본고의 교과서 검토 대상 성취기준과 검토 사항을 정리하면 다음과 같다.

---

5) 성취기준 [9국03-01]과 [9국03-04] 모두 현재 중학교 3학년 교과서에서 다루고 있는데, 실제로 두 성취기준 모두 학습한 학습자들(S-E-일련번호)은 '학교에서 '독자 고려하기'와 관련하여 어떤 것을 배웠나요?'라는 질문에 대하여 성취기준 [9국03-01]과 관련된 내용을 서술한 경우가 많았다.

[S-E-1-17] 외국인인 '멜리사'를 고려하여 글을 쓰는 과정에서 멜리사가 어려워하거나 멜리사가 이해하기 힘든 내용은 생략했다. 또한 한옥의 '마루'를 멜리사가 이해하기 쉽게 하기 위해서 서양의 '거실'과 비교해서 글을 썼다.

[S-E-1-32] 4단원 문제 해결하며 쓰기에서 독자를 고려하며 글을 써야 독자가 글을 이해하기 쉽다고 배웠다.

성취기준	검토 사항
[9국03-01] 쓰기는 주제, 목적, 독자, 매체 등을 고려한 문제 해결 과정임을 이해하고 글을 쓴다.	- 독자를 누구로 설정하고 있는가?[6)] - 독자 분석 요소로 무엇을 제시하고 있는가?[7)] - 언어 표현 층위에서 독자를 고려하는 구체적인 방법이나 예시를 제시하고 있는가? - 설득하는 글쓰기의 표현 항목 평가 요소로 무엇을 제시하고 있는가?
[9국03-04] 주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓴다.	
[10국03-02] 주제, 독자에 대한 분석을 바탕으로 타당한 근거를 들어 설득하는 글을 쓴다.	
[12화작03-04] 타당한 논거를 수집하고 적절한 설득 전략을 활용하여 설득하는 글을 쓴다.	

[표Ⅱ-3] 교과서 검토 대상 성취기준과 검토 사항

먼저 중학교의 경우 '천재교육(노)'를 제외하고 모든 교과서에서 문제 해결 과정으로서의 쓰기 성취기준 [9국03-01]에 해당하는 단원이 주장하는 글쓰기 성취기준 [9국03-04]보다 먼저 제시되어 있었다. 성취기준 [9국03-01]은 모든 장르의 글쓰기에 적용되는 내용으로, Tyler(1949)의 교육과정 조직 원리인 '계속성'과 '계열성'을 고려한다면 성취기준 [9국03-01]에 대한 교육 내용은 이후 주장하는 글쓰기 성취기준 [9국03-04]를 포함한 장르별 글쓰기에서 지속적으로 다룰 필요가 있다. 이에 성취기준 [9국03-01]과 관련해 중학교 '국어' 교과서에서 제시하고 있는 독자 고려하기 관련 학습 내용을 우선적으로 살펴보면 다음과 같다.

---

6) 글을 쓰는 활동 전에 제시되는 예시 글의 독자의 경우 옆에 '(예)'라고 표기하였다. 예시 글의 독자를 확인한 이유는 이재기(2018:299)에서 지적하듯이 학습자들은 예시 글을 모범 사례로 수용하고 내면화하기 때문에, 예시 글에서 설정한 독자가 이후 학습자들이 실제로 독자를 설정하는 데 영향을 미칠 것으로 판단되었기 때문이다.

7) 교과서에 독자 분석 요소로 명시되지 않았으나, 교과서 진술을 통해 추론이 가능하거나 교사용 교과서에 예시 답안으로 제시된 경우에도 이를 독자 분석 요소로 제시하였다. 다만 이 경우에는 해당 요소를 '( )' 안에 넣어 표시하였다.

교과서	설정된 독자	독자 분석 요소	언어 표현 층위의 독자 고려 방법
교학사(남미영 외) 3-1	1학년 학생들(예)	(관심사), (흥미), (배경지식), (지식수준)	독자의 수준에 맞는 단어를 사용해야 한다.
금성출판사 (류수열 외) 3-2	전교생과 선생님	(수준), (요구), (흥미)	없음
동아출판(이은영 외) 3-1	친구들(예)	관심도, 지식수준	독자의 수준을 고려한 적절한 단어나 표현을 써야 한다.
미래엔(신유식 외) 3-1	중학생(예)	요구, 지식수준, 관심	독자의 관심과 흥미를 끌 수 있는 표현을 쓴다. 독자가 이해하기 쉽게 쉬운 어휘를 쓴다.
비상교육(김진수 외) 3-1	친구들(예)	없음	독자가 이해할 수 있는 적절한 단어와 표현을 찾아야 한다.
지학사(이삼형 외) 3-1	친구들	(수준), (흥미)	독자의 수준을 고려한 적절한 어휘나 표현을 사용해야 한다.
창비(이도영 외) 3-2	반 친구들(예)	없음	없음
천재교육(노미숙 외) 3-1	외국인 친구(예)	(수준), (흥미)	독자의 수준을 고려하여 이해하기 어려운 말을 쉽게 풀이한다.
천재교육(박영목 외) 3-1	친구들(예)	수준, 흥미	독자 수준과 흥미에 알맞은 표현을 써야 한다.

[표Ⅱ-4] 중학교 '국어' 교과서에 제시된 문제 해결 과정으로서의 쓰기에서의 독자 고려하기 관련 학습 내용

대부분의 중학교 '국어' 교과서는 또래 친구들을 독자로 예시하고 있어, 독자가 다양하지 못하다는 문제가 있다[8]. 또한 중학교 '국어'의 모든 교과서가 독자를 고려하는 것의 중요성은 언급하고 있지만, 독자의 무엇을 고려해야 하는지 그 분석 요소를 명시적으로 제시하지 않는 경우가 많았다. 독자 분석 요소를 제시한 경우에도, '동아출판'과 '미래엔'을 제외하고는 실제로 학습자들이 단계적으로 글을 쓰도록 구성된 학습활동에서 독자 분석 활동을 생략하고 있었다. 따라서 학습자들은 스스로 독자를 구체화해야 하는데, 그 과정이 제대로 이루어지지 않으면 학습자들은 결국 필자 중심의 글을 쓰게 될 가능성이 높다(이보명, 2014: 59).

한편 대부분의 교과서가 언어 표현 층위에서 독자를 고려하는 방법으로는 독자의 '수준'을 고려한 어휘나 표현만을 제시하고 있었다. 이는 학습자들이 글을 쓸 때 언어 표현에 있어서는 독자의 수준만 고려하면 된다는 인식을 심어줄 수 있다는 문제가 있다.

다음으로 주장하는 글쓰기 성취기준 [9국03-04]와 관련해 중학교 '국어' 교과서에서 제시하고 있는 독자 고려하기 관련 학습 내용을 살펴보면 다음과 같다.

---

8) 이러한 문제의식은 교사 인식 조사에서도 제기되었다.

[T-17] 보통 학생들이 쓰는 설득하는 글은 독자가 같은 학생인 경우가 많아서 다양한 독자를 고려해보지 못하는 경우가 많습니다. 나이, 성별, 배경지식 유무 등 독자의 특성을 다양하게 설정하여 글쓰기를 하는 경험을 제공하는 것이 필요하다고 생각합니다.

학습자들 역시 이를 문제점으로 지적하였다. 다음은 질문지 조사 문항인 '학교에서 '독자 고려하기'와 관련하여 배운 내용은 실제로 글을 쓰는 과정에서 도움이 되었나요?'에 대한 학습자들의 답변이다.

[S-SH-1-62] 도움이 잘 안 된 것 같아요. 학교에서 글을 쓸 땐 주로 친구들이라.. 학교에서 배운 것 보다 지금 실제로 쓴 게 더 도움이 된 것 같다고 생각해요.

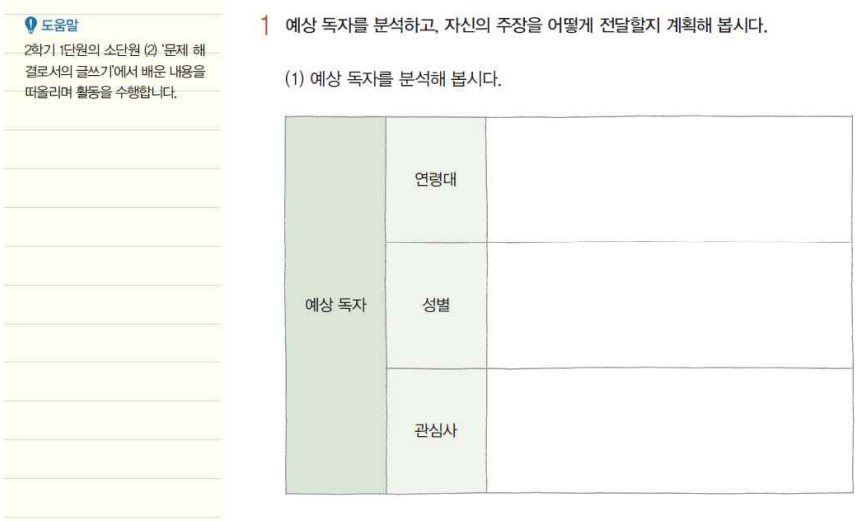
[S-E-1-109] 별로 도움이 되지 않았다. 학교에서 글을 쓰는 경우에 독자가 거의 선생님이나 학생으로 고정되어 있기 때문인 것 같다.

관련하여 이보명(2014: 60)에서도 중학교 '국어' 교과서의 쓰기 학습활동이 지닌 독자 측면에서의 문제점으로 예상 독자가 다양하지 못하다는 점을 지적하고 있었다.

교과서	설정된 독자	독자 분석 요소	언어 표현 층위의 독자 고려 방법
교학사(남미영 외) 3-2	없음	없음	없음
금성출판사 (류수열 외) 3-2	구체적으로 제시하시 않음	연령, 성별, 관심사	없음
동아출판 (이은영 외) 3-1	없음	없음	없음
미래엔(신유식 외) 3-2	없음	없음	없음
비상교육(김진수 외) 3-2	반 친구들(예)	없음	없음
지학사(이삼형 외) 3-1	없음	없음	없음
창비(이도영 외) 3-2	없음	없음	없음
천재교육(노미숙 외) 3-1	없음	없음	의문문을 사용하여 독자의 주의를 끈다.
천재교육(박영목 외) 3-1	없음	없음	없음

[표Ⅱ-5] 중학교 '국어' 교과서에 제시된 주장하는 글쓰기에서의 독자 고려하기 관련 학습 내용

전술한 대로 ‘천재교육(노)’를 제외한 모든 중학교 ‘국어’ 교과서에서 주장하는 글쓰기 성취기준 [9국03-04] 전에 성취기준 [9국03-01]을 학습했음에도 불구하고, 주장하는 글쓰기에서는 독자 관련 내용을 다루지 않는 경우가 대부분이었다. 이처럼 독자 요소가 전혀 고려되지 않기 때문에 학습자가 작성한 글은 결국 누구를 설득해야 할지 분명하지 않은, 모호한 글이 될 가능성이 높다(이보명, 2014: 60). 유일하게 ‘금성출판사’만 도움말을 통해 이전 학습과의 연계성을 제시하고 있었다.



[그림 Ⅱ-2] '금성출판사' 중학교 국어 교과서 학습활동(류수열 외, 2019: 136)

하지만 여기서도 독자 분석 결과가 쓰기 과정에 어떻게 반영되어야 하는지에 대한 내용은 제시되어 있지 않다는 한계가 있다.

한편 고등학교 '국어' 설득하는 글쓰기 관련 성취기준은 학습 요소로 '주제와 독자 분석', '근거 구성'을 제시하고 있는데, 이 중 '독자 분석'의 경우 본고에서 확인하고자 하는 바와 직접적으로 관련되므로 주목할 필요가 있다. 고등학교 '국어' 교과서에서 제시하고 있는 설득하는 글쓰기에서의 독자 고려하기 관련 학습 내용은 다음과 같다.

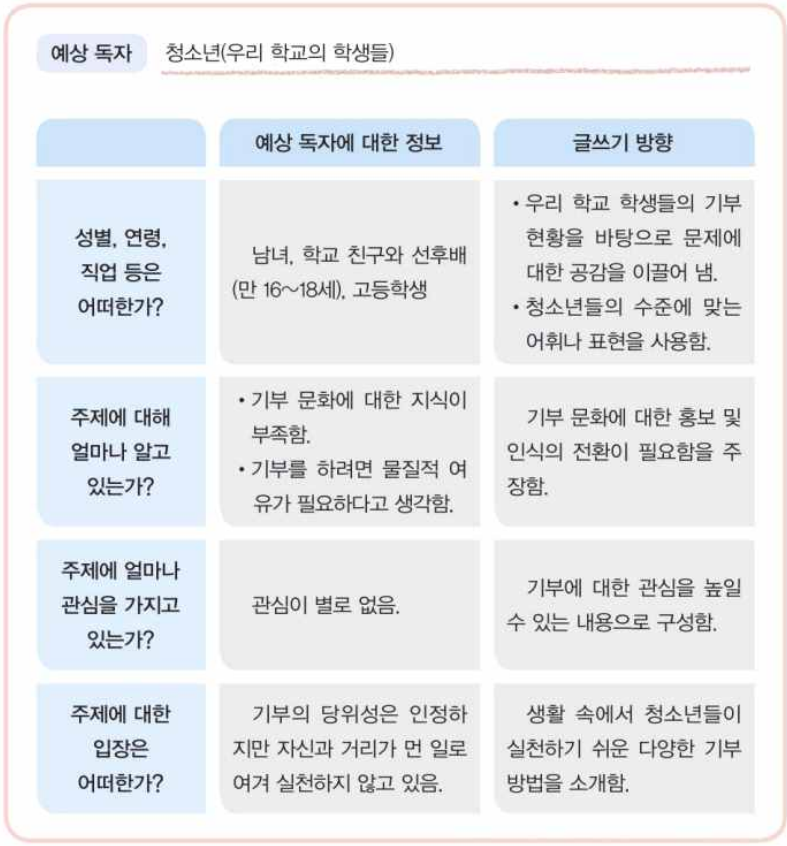
교과서	설정된 독자	독자 분석 요소	언어 표현 층위의 독자 고려 방법
교학사 (김동환 외)	인권위원회, 교장선생님 중 선택	(나이), (성별), (지식수준), (요구), (관심), (흥미)	글의 표현 방식과 수준을 어떻게 하는 것이 좋을지를 생각하며 독자를 분석한다.
금성출판사 (류수열 외)	주제에 무관심한 시민들(예)	(나이), (가치관) (사회적·문화적·교육적 배경)	없음

동아출판 (고형진 외)	일반 국민 또는 동물 실험 관계자(예)	(관심), (배경지식)	없음
미래엔 (신유식 외)	고등학생(예)	나이/성별/직업, 주제에 대한 태도, 배경지식	독자의 지식수준에 맞는 표현을 사용한다.
비상교육 (박안수 외)	일반적인 독자(예)	필자와 독자의 관계, 독자의 배경지식 수준, 주제에 대한 독자의 관심도	없음
비상교육 (박영민 외)	지역 사람들(예)	(배경지식), (관심)	없음
좋은책신사고 (민현식 외)	학교 친구들(예)	성별, 연령, 직업 등, 주제에 대한 지식, 주제에 대한 관심, 주제에 대한 입장	독자의 수준에 맞는 어휘나 표현을 사용해야 한다.
지학사 (이삼형 외)	학교 친구들	주제에 대한 생각	없음
창비 (최원식 외)	구체적으로 제시하지 않음	연령, 직업, 관심사, 필자와의 관계, 지적 수준, 사전 지식	예상 독자의 수준을 고려하여 효과적인 표현 방법을 사용해야 한다.
천재교육 (박영목 외)	학교 친구들(예)	(수준), (사전 지식)	의문문 형식을 사용하여 독자의 주의를 환기했다.
천재교육 (이성영 외)	청소년, 정책 입안자, 부모님 중 선택	없음	없음
해냄에듀 (정민 외)	예시 없이 학습자가 직접 설정	(수준), (관심), (요구)	없음

[표Ⅱ-6] 고등학교 '국어' 교과서에 제시된 설득하는 글쓰기에서의 독자 고려하기 관련 학습 내용

고등학교 ‘국어’ 교과서 역시 중학교 ‘국어’ 교과서와 마찬가지로, 대부분의 교과서가 독자 분석의 중요성은 언급하면서도 독자 분석 요소를 명시적으로 제시하지 않거나, 본문에서는 독자 분석 요소를 제시하였어도 학습활동에서는 이에 따라 분석하지 않는 등의 양상을 보였다.

이 중 ‘좋은책신사고’는 독자 분석 방법을 매우 구체적으로 예시하고 있었다. 특히 독자를 분석하고 상세화하는 차원에 그치지 않고 독자 분석 내용을 글쓰기의 방향을 결정하는 데 어떻게 활용할 수 있는지를 보여주고 있다는 점에서 의의가 있다.



예상 독자 청소년(우리 학교의 학생들)

	예상 독자에 대한 정보	글쓰기 방향
성별, 연령, 직업 등은 어떠한가?	남녀, 학교 친구와 선후배(만 16~18세), 고등학생	• 우리 학교 학생들의 기부 현황을 바탕으로 문제에 대한 공감을 이끌어 냄. • 청소년들의 수준에 맞는 어휘나 표현을 사용함.
주제에 대해 얼마나 알고 있는가?	• 기부 문화에 대한 지식이 부족함. • 기부를 하려면 물질적 여유가 필요하다고 생각함.	기부 문화에 대한 홍보 및 인식의 전환이 필요함을 주장함.
주제에 얼마나 관심을 가지고 있는가?	관심이 별로 없음.	기부에 대한 관심을 높일 수 있는 내용으로 구성함.
주제에 대한 입장은 어떠한가?	기부의 당위성은 인정하지만 자신과 거리가 먼 일로 여겨 실천하지 않고 있음.	생활 속에서 청소년들이 실천하기 쉬운 다양한 기부 방법을 소개함.

[그림 Ⅱ-3] '좋은책신사고' 고등학교 국어 교과서 학습활동(민현식 외, 2017: 231)

이때 '표현'과 관련하여서는 '청소년들의 수준에 맞는 어휘나 표현을 사용함.'만을 제시하고 있었는데, 이는 다른 교과서에서도 마찬가지였다. 즉 '표현'과 관련해서 독자를 고려하는 구체적인 방법이나 예시를 제시하는 교과서가 거의 없었으며, 제시한 경우에도 중학교 교과서와 마찬가지로 모두 독자의 '수준'만을 언급하고 있었다. 이러한 양상은 다음의 설득하는 글쓰기의 평가 기준 중 '표현' 항목에 해당하는 내용에서도 동일하게 나타났다.

교과서	설득하는 글쓰기 표현 항목 평가 요소
교학사(김동환 외)	예상 독자의 수준을 고려하여 썼는가?
금성출판사(류수열 외)	없음
동아출판(고형진 외)	예상 독자를 고려하여 적절한 어휘와 문장을 사용하였는가? 설득력을 높이기 위한 표현 방법을 활용하였는가?
미래엔(신유식 외)	없음
비상교육(박안수 외)	정확한 단어를 사용하였고, 문장의 흐름은 자연스러운가?
비상교육(박영민 외)	글의 목적, 주제, 예상 독자, 매체에 맞게 표현 방법이나 문체를 사용하였는가? 문장이나 단어를 정확하고 적절하게 사용하였는가?
좋은책신사고 (민현식 외)	독자를 고려하여 적절하고 효과적으로 표현하였는가?
지학사(이삼형 외)	없음
창비(최원식 외)	예상 독자의 수준을 고려하여 이해하기 쉽게 썼는가? 효과적인 표현 방법을 사용하였는가?
천재교육(박영목 외)	독자의 수준을 고려하여 이해하기 쉽게 썼는가? 어법에 맞게 표현하였는가?
천재교육(이성영 외)	없음
해냄에듀(정민 외)	문장 표현은 어법에 맞고 정확한가? 독자와 매체를 고려하여 적절한 단어와 표현을 사용하였는가?

[표Ⅱ-7] 고등학교 '국어' 교과서에 제시된 설득하는 글쓰기
'표현' 항목 평가 기준

‘천재교육(이)’는 평가 기준 자체를 제시하지 않았으며[9], ‘미래엔’은 설득하는 글쓰기에 초점화된 평가 기준이 아닌 일반적인 고쳐쓰기 평가 기준을 제시하고 있었고, ‘금성출판사’, ‘지학사’는 설득하는 글쓰기 관련 평가 기준을 제시하고는 있었지만, 그 중 ‘표현’과 관련된 항목이 없었다. 나머지 교과서들에서 제시된 설득하는 글쓰기 ‘표현’ 항목은 크게 두 유형으로 분류할 수 있는데, 하나는 정확성 차원이며 다른 하나는 독자 고려 차원이다. 이 중 정확성의 경우 다른 목적의 텍스트와 구별되는 ‘설득’ 텍스트만의 평가 기준이라고 보기 어렵다. 독자 고려 차원의 평가 기준 역시 무엇이 독자에게 ‘적절한 표현’인지 모호하며, 비교적 구체적인 평가 기준을 제시하고 있는 ‘창비’와 ‘천재교육(박)’의 경우는 평가 기준으로 독자의 ‘수준’에 맞는 표현만을 제시하고 있었다.

마지막으로 고등학교 선택 과목 ‘화법과 작문’의 설득하는 글쓰기 관련 성취기준의 경우 ‘논거’와 ‘설득 전략’을 학습 요소로 제시하고 있지만, 그 과정에서 독자를 고려해야 함을 성취기준 해설에서 명시하고 있었다.

> [12화작03-04] 이 성취기준은 독자의 요구, 관심사, 수준 등을 고려하여 논거를 수집하고 조직함으로써 설득력이 높은 글을 쓰는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 수집한 논거의 타당성, 신뢰성, 공정성 여부를 판단하고, 주제, 목적, 독자를 고려하여 적절한 설득 전략을 활용하도록 한다. (밑줄은 연구자)

밑줄 친 부분에서 알 수 있듯이 성취기준 해설에서 독자의 ‘요구, 관심사, 수준’을 고려해야 함을 밝히고 있기에, 모든 교과서에서 독자 분석 요소로 이를 제시하고 있었다. 고등학교 ‘화법과 작문’ 교과서에서 제시하고 있는 설득하는 글쓰기의 독자 및 독자 분석 요소와 언어 표현 층위에서 나타난 독자 고려 방법은 다음과 같다.

---

9) ‘천재교육(이)’의 경우 설득하는 글쓰기 관련 평가 내용을 제시하지 않고 있지만, 언어 표현과 관련하여 전달하고자 하는 내용을 쉽고 명확하게 드러낼 수 있도록 비유, 강조 등의 수사법을 활용할 수도 있음을 제시하고 있었다.

교과서	설정된 독자	독자 분석 요소	언어 표현 층위의 독자 고려 방법
미래엔 (민병곤 외)	구체적으로 제시하지 않음	요구, 관심사, (수준), 배경지식	없음
비상교육 (박영민 외)	예시 없이 학습자가 직접 설정	요구, 관심, 수준	없음
지학사 (이삼형 외)	학급 친구들	요구, 관심사, 수준	없음
창비 (이도영 외)	구체적으로 제시하지 않음	나이, 관심사, 수준, 요구	독자가 일상에서 흔히 접할 수 있는 어휘를 사용한다.
천재교육 (박영목 외)	학교 친구들(예)	성별/연령/직업 등, 지식수준, 관심사, 요구	독자에 맞는 어휘나 문장을 사용해야 한다.

[표Ⅱ-8] 고등학교 '화법과 작문' 교과서에 제시된 설득하는 글쓰기에서의 독자 고려하기 관련 학습 내용

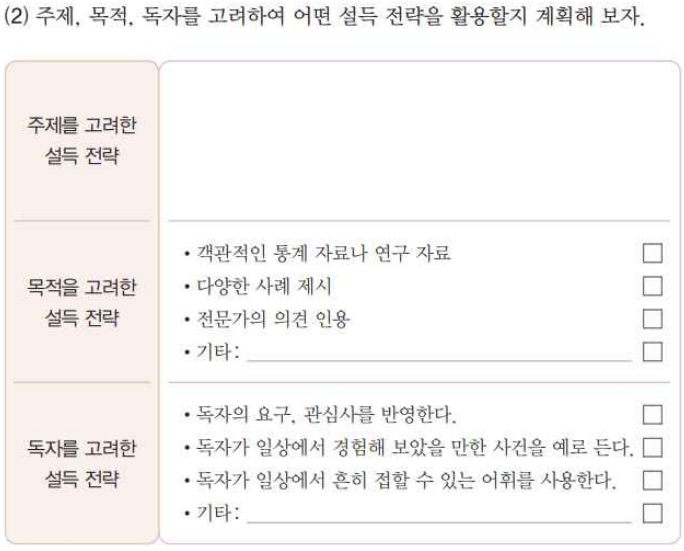
모든 교과서에서 독자를 분석한 내용은 수집한 논거의 적합성을 판별하는 기준으로 제시되었는데, '창비'와 '천재교육'에서는 독자에 따라 설득 전략 역시 달라져야 함을 본문에서 설명하고 있었다.

> 아울러 필자는 자신의 글을 읽을 예상 독자의 나이, 관심사, 수준, 요구 등에 따라 설득 전략을 달리해야 한다. 예를 들어 노년층을 주요 대상으로 하는 글을 쓸 때에는 그들의 요구와 필요, 관심사와 사회·문화적 관습에 맞는 적절한 사례를 제시하고 예의를 갖춘 표현과 독자의 언어 습관을 고려한 어휘를 사용해야 설득의 효과를 높일 수 있다. (밑줄은 연구자)
>
> '창비' 고등학교 화법과 작문 교과서 본문(이도영 외, 2018: 161)

설득 전략을 사용할 때에는 독자와 주제, 글의 유형 등을 고려해야 한다. 만약 어린이를 대상으로 글을 쓴다면 어려운 어휘를 사용하기보다 쉽고 재미있는 어휘와 문장을 사용해야 한다. 노부모를 모시는 사람들을 독자로 하여 효도 상품을 판매하고자 하는 광고문을 만들 때에는 부모님께서 자식을 위해 희생하거나 봉사한 일을 떠올릴 수 있는 어휘나 문구를 사용하여 효심을 자극하면 훨씬 설득력을 높일 수 있을 것이다. (밑줄은 연구자)

'천재교육' 고등학교 화법과 작문 교과서 본문(박영목 외, 2018: 155)

학습활동의 경우 '천재교육'은 '설득 전략을 사용할 때에는 독자를 고려해야 한다.'는 내용만 날개를 통해 명시했을 뿐 그 구체적인 방법을 보이지 않았다. 반면에 '창비'는 독자를 고려한 설득 전략 방법을 아래와 같이 구체적으로 제시하고 있었다.



[그림Ⅱ-4] '창비' 고등학교 화법과 작문 교과서 학습활동(이도형 외, 2018: 170)

그런데 여기서도 '표현'과 관련하여 독자를 고려하는 방법으로 제시된 것은 '독자가 일상에서 흔히 접할 수 있는 어휘를 사용한다.'뿐이며, 그 방법이 앞서 독자를 분석한 내용과 어떻게 연관되는지도 설명되어 있지 않았다.

한편 고등학교 ‘화법과 작문’ 교과서에서 제시하는 설득하는 글쓰기의 평가 기준 중 ‘표현’ 항목에 해당하는 내용은 다음과 같다.

교과서	설득하는 글쓰기 ‘표현’ 항목 평가 기준
미래엔(민병곤 외)	글의 표현이 적절한가?
비상교육(박영민 외)	주제와 목적, 독자를 고려하여 적절한 설득 전략[10]을 활용하였는가?
지학사(이삼형 외)	없음
창비(이도영 외)	독자의 수준에 맞는 어휘를 활용하여 정확하게 표현하였는가?
천재교육(박영목 외)	없음

[표Ⅱ-9] 고등학교 '화법과 작문' 교과서에 제시된
설득하는 글쓰기 '표현' 항목 평가 기준

‘지학사’와 ‘천재교육’은 평가 기준 자체를 제시하지 않았으며[11], ‘표현’ 관련 평가 기준을 제시한 나머지 교과서들은 전술한 문제점을 그대로 보이고 있었다.

이상을 종합하면 현행 주장 및 설득하는 글쓰기 교육 내용은 중학교 ‘국어’에서 고등학교 ‘화법과 작문’에 이르기까지 모두 비슷한 양상을 보였다. 독자를 고려하는 것이 중요하다고는 하지만 독자를 분석하는 활동을 제시하지 않는 경우가 대부분이었으며, 무엇보다 독자를 분석한 내용

10) 이때 설득 전략이란 이성적 설득 전략, 감성적 설득 전략, 인성적 설득 전략뿐만 아니라 이중 부정이나 설의법, 예시, 비유 등의 표현 전략을 포함하기에(박영민 외, 2018: 163) 이를 ‘표현’ 항목으로 보았다.

11) 두 출판사 교과서 모두 설득하는 글쓰기 평가 기준을 제시하지는 않았지만, 언어적 표현과 관련하여 ‘비유, 이중 부정, 설의법’과 같은 표현 방법을 사용하면 설득력을 높일 수 있음을 학습 내용으로 제시하고 있었다. 하지만 이때 ‘비유는 필자의 주장을 쉽고 빠르게 전달하기 위해 사용한다.’, ‘설의법은 의미를 강조하는 방법이다.’ 등과 같이 필자 중심으로 설명하고 있어, 해당 표현을 사용하면 독자에게 어떤 효과가 있는지 학습자들이 파악하기 어렵다. 또한 앞서 학습활동에서 독자를 분석한 것과 이들 표현 방법 간의 관련성 역시 제시되어 있지 않았다.

을 글에 어떻게 반영할 수 있는지에 대한 교육 내용이 없어 학습자들이 독자를 분석하는 활동과 실제 글을 쓰는 활동의 관련성을 인식하기 어렵다는 문제가 있다. 또한 교육과정 및 교과서 층위에서 독자 분석 요소를 다양하게 제시하고 있는 것에 비해, 언어 표현과 관련해서는 모두 독자의 수준만을 교육 내용으로 제공하고 있었다. 따라서 설득 텍스트 쓰기 교육에서 독자를 고려하는 활동을 통해 성취하고자 하는 목표가 무엇인지, 이를 위하여 어떤 교육 내용이 어떠한 교수·학습 방법으로 제공되어야 하는지를 고민할 필요가 있다.

1.2. 교수·학습 층위의 검토

(1) 교사 인식 조사

교사 인식 조사는 중·고등학교 경력 교사 17명을 대상으로 하여 질문지 조사와 심층 면담으로 진행되었으며, 크게 세 가지 항목에 대한 인식을 살펴보는 설문으로 설계되었다.

우선 설득 텍스트의 언어 표현이 어떠해야 하는지에 대한 교사들의 인식을 파악하기 위해 교과서에서 제시하는 설득하는 글쓰기 표현 항목 평가 기준 세 가지 '㉠ 단어 및 문장이 어법에 맞고 정확한가?', '㉡ 예상 독자를 고려하여 적절하고 효과적으로 표현하였는가?', '㉢ 이중 부정, 설의법, 비유 등 설득력을 높이기 위한 표현 방법을 활용하였는가?'를 제시하고, 가장 중요하다고 생각하는 것부터 그 기호를 순서대로 나열하는 문항을 제시하였다. 설문에 참여한 17명의 교사 중 13명의 교사가 독자를 고려하여 표현하는 ㉡이 가장 중요하다고 답하였다. 즉 설문에 참여한 대부분의 교사들이 설득하는 글을 쓸 때 독자를 고려한 언어 표현의 중요성에 대해 공감하고 있음을 확인할 수 있었다.

다음으로 후술할 설득 텍스트에 영향을 미치는 독자 요인에 따라 언어 표현이 달라진다고 생각하는지 각 독자 요인별로 인식 조사를 하고, 이를 가르친 경험이 있는지 물었다.

언어 표현에의 영향 여부 / 독자 요인	예 (해당 요인에 따라 언어 표현이 달라져야 한다.)	아니오 (해당 요인은 글의 내용이나 조직 차원에 관여한다.)
주제에 대한 독자의 관심도	14	3
주제에 대한 독자의 사전 지식	16	1
독자의 언어 능력	16	1

[표Ⅱ-10] 독자 요인별 언어 표현에의 영향 여부에 대한 교사 인식 조사 결과

언어 표현 관련 교수 경험 여부 / 독자 요인	언어 표현 층위에서 가르친 경험이 있다.	언어 표현 층위에서 가르친 경험이 없다.
주제에 대한 독자의 관심도	9	8
주제에 대한 독자의 사전 지식	12	5
독자의 언어 능력	13	4

[표Ⅱ-11] 독자 요인별 언어 표현 관련 교수 경험에 대한 교사 인식 조사 결과

그 결과 모든 독자 요인에 대해서 교사들은 해당 독자 요인이 언어 표현에 영향을 미친다고 인식하고 있는 것에 비해 이를 교수한 경험은 상대적으로 적었다. 다음은 각각의 독자 요인에 따라 언어 표현이 달라져야 함을 가르치지 않은 교사들이 그 이유를 밝힌 내용이다.

<주제에 대한 독자의 관심도>

[T-2] 생각은 하고 있으나, 구체적인 방안이 떠오르지 않았다.

[T-3] 관심도는 내용 조직의 문제이며 언어 표현은 부차적인 것이기 때문이다.

[T-14] 독자의 특성 중 주제에 대한 관심도보다는 독자의 언어 능력, 연령 및 지적 수준을 언어 표현과 관련지어서 가르쳤다.
[T-15] 주제에 대한 독자의 관심도에 따라 언어 표현이 어떻게 달라져야 하는지 명확한 지도를 하기 어렵다.

<주제에 대한 독자의 사전 지식>
[T-3] 주제에 대한 독자의 사전 지식에 따라서는 글의 내용이 달라지기 때문에 이는 '언어 표현' 수준의 문제가 아니다.
[T-9] 내용 생성과 조직 차원에서 다룰 내용이라고 생각했기 때문에 '언어 표현'과 관련해서는 가르치지 않았다.
[T-14] 독자의 사전 지식 문제는 글의 내용을 조절해야 더 효과적으로 해결된다고 생각해서 그쪽으로 가르쳤다.

<독자의 언어 능력>
[T-4] 독자의 언어 능력과 관계없이 글은 항상 간결하고 명확하게 써야 한다고 가르쳤어요.

[T-3], [T-9], [T-14]와 같이 해당 독자 요인과 관련해서는 내용 생성이나 조직 과정에서 가르쳤다는 반응이 가장 많았다. 하지만 [T-2], [T-15]가 지적한 것처럼 이러한 교육 내용에 대해 교사가 참고할 만한 '언어적 처방(최경봉 외, 2017: 29)'이 부족하다는 것을 알 수 있다. 이러한 실정은 각 요인에 따라 언어 표현이 달라져야 함을 가르쳤다고 응답한 교사들이 어떻게 가르쳤는지 구체적으로 설명한 다음의 내용에서도 나타난다.

<주제에 대한 독자의 관심도>
[T-4] 독자의 관심도에 따라 독자가 글에 몰입하는 정도가 다르기 때문에 독자의 입장에서 어떤 생각을 하고 있을지 먼저 파악하고, 독자 입장을 대변하듯이 글을 시작하여야 한다고 가르쳤습니다.
[T-7] 관심도(흥미)가 없는 독자의 경우 해당 주제에 대한 흥미를 더 크게 유발할 필요가 있으므로 독자가 흥미를 가질 수 있도록 해당 독자의 연령, 배경, 다른 관심사 등을 고려해 독자의 관심사와 글의 주제를 연결 지어 도입부를 구성하면 좋다고 가르쳤다. 예를 들어 또

래 학생을 설득할 경우 요즘 인기 있는 게임이나 연예인 등에서 주제와 관련된 부분을 찾아서 연결할 수 있는 방법을 제시하였다.

[T-8] 독자가 주제에 대해 관심이 있는 경우 전문어를 노출하거나 직접적인 설득 표현을 사용할 수 있음을 가르쳤다.

<주제에 대한 독자의 사전 지식>

[T-2] 독자의 배경지식 유무에 따라 쉬운 용어를 쓸 것인지 전문 용어를 쓸 것인지 발문했다.

[T-4] 독자의 사전 지식에 따라 이해하기 어려운 생소한 어휘는 괄호로 설명을 하거나 각주를 달아 설명을 해야 한다고 가르쳤어요.

[T-15] 독자의 사전 지식이 없을 시 관련 어휘 사용에 유의해야 함을 안내했습니다. 어휘를 풀어 설명하거나, 비유적으로 이해가 쉽도록 언어 표현을 달리해야 함을 지도했어요.

[T-16] 독자가 유치원생이거나 초등학생인 경우 사용하는 어휘의 수준, 설명 방식이 성인을 대상으로 한 경우와 다르다는 점 등을 예를 들어 설명했다.

<독자의 언어 능력>

[T-3] 단어나 문장을 쉽게 고치라고 했다.

[T-7] 독자의 연령층이 어리거나 지식 수준이 낮을 것으로 예상되는 경우에는 최대한 쉬운 어휘, 이해하기 쉬운 어휘를 사용하는 것이 좋고, 독자가 지식 수준이 일정 수준 이상일 것으로 예상되면 전문적인 어휘를 적절히 사용하면 전달하고자 하는 바를 더 명확히 표현할 수 있다고 가르쳤다.

[T-9] 예상 독자가 초등학생인 경우와 성인인 경우 표현이 달라져야 함을 예를 들어 설명했습니다.

[T-15] 독자의 언어 능력을 고려하여 어휘를 사용하도록 지도했어요.

주제에 대한 독자의 관심도에 대한 답변에서 [T-4]와 [T-7]은 언어 표현이 아닌 내용 층위에서 독자의 주제에 대한 관심도를 고려하는 방법이다. 주제에 대한 독자의 사전 지식과 독자의 언어 능력에 대한 답변을 보면 대부분의 교사가 어휘 측면만을 언급하고 있었으며, 두 요인이 별개임에도 불구하고 이에 대한 교수 내용은 비슷한 양상을 보였다. 이러

한 응답은 언어 표현 층위에서 독자를 고려하는 방법에 대한 교육 내용이 구체적으로 마련되어 있지 않다는 본고의 문제의식을 잘 보여준다.

마지막으로 독자 고려하기와 관련해 설득하는 글쓰기 교육 방법에 대한 보완점이나 제언을 자유롭게 응답하게 함으로써 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육 내용 마련을 위한 시사점을 얻고자 하였다.

[T-8] 설득하는 글쓰기의 결국 독자를 설득하여 생각이나 행동의 변화를 목적으로 한다. 그러므로 독자 분석이 매우 중요하여 글쓰기 전 독자 분석을 선행하여야 한다.

[T-11] 설득 관련 예시가 학생들의 삶과 더 밀접하고 친숙했으면 좋겠어요. 설득이 일상과 밀접하다는 것을 보여주는 예시가 많아야 합니다. 그리고 학생들이 한 두 문장이라도 직접 써보도록 하는 활동이 많으면 좋겠습니다.

[T-12] 교사가 학생들의 실생활과 맞는 예시를 제시하고 학생들이 스스로 탐구하여 짧은 글이라도 써봐야 한다고 생각한다.

[T-15] 예상 독자를 구체적으로 설정하도록 몇몇 기준 또는 가이드라인을 제시하면 학생들이 설득하는 글쓰기를 할 때 독자를 더 깊이 있게 고려할 수 있을 것 같습니다.

[T-16] 구체적인 독자 분석이 선행되어야 하며 이를 위한 분석 방법 등을 학생들이 직접 실습하는 것이 필요하다.

교사의 응답은 크게 [T-8], [T-15], [T-16]과 같이 학습자들이 직접 독자 분석 활동을 수행해야 한다는 것과 [T-11], [T-12]와 같이 설득에 대한 교육 내용이 학생들의 삶과 밀접해야 한다는 것으로 나뉘었다. 양쪽 모두 학생들이 실제로 글을 써 보는 것이 필요하다고 보고 있었으며, 특히 [T-15]에서 알 수 있듯이 현장에서 독자를 고려해 설득하는 글쓰기 수업이 이루어지기 위해서는 구체적이고 체계적인 교수·학습 방법이 제시될 필요가 있다.

(2) 학습자 인식 조사

학습자 인식 조사를 통해서는 크게 학습자의 설득 텍스트 생산 시 독자 인식 양상과 독자를 고려하며 글쓰기 교육에 대한 인식 양상의 두 가지를 확인하고자 하였다. 이를 위해서 SH 중학교 2학년 64명 및 S 중학교 2학년 109명, E 중학교 3학년 122명, H 고등학교 1학년 57명을 대상으로 질문지 조사를 실시하였다. 중학교 2학년·3학년, 고등학교 1학년 학습자를 대상으로 한 것은 현행 2015 개정 교육과정에 의하면 '주장하는 글쓰기'는 중학교 3학년에서, '설득하는 글쓰기'는 고등학교 1학년에서 다루기 때문이다. 즉 아직 '주장하는 글쓰기'를 배우지 않은 학습자인 중학교 2학년 학습자와 '주장하는 글쓰기'를 배운 중학교 3학년 학습자, '주장하는 글쓰기'와 '설득하는 글쓰기'를 모두 배운 고등학교 1학년 학습자를 선정하여, 아직 해당 내용을 배우지 않은 학습자와 이미 학습한 학습자의 전반적인 인식 양상을 파악하고자 하였다.

먼저 학습자의 설득 텍스트 생산 시 독자 인식 양상을 파악하기 위해 세 가지 진술 '나는 설득하는 글을 쓸 때, 이 글을 읽을 독자를 고려해야 한다고 생각한다.', '나는 설득하는 글을 쓸 때, 이 글을 읽을 독자를 고려한다.', '나는 설득하는 글을 쓸 때, 독자를 고려하며 글을 쓰는 것이 어렵다.'를 제시하고 그 정도를 Likert 4점 척도로 표시한 뒤 그 이유를 서술하도록 하였다. 그 결과를 정리하면 다음과 같다.

항목 / 질문	매우 그렇다	약간 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	합계
나는 설득하는 글을 쓸 때, 이 글을 읽을 독자를 고려해야 한다고 생각한다.	256	88	6	2	352
나는 설득하는 글을 쓸 때, 이 글을 읽을 독자를 고려한다.	160	159	29	4	
나는 설득하는 글을 쓸 때, 독자를 고려하며 글을 쓰는 것이 어렵다.	37	150	114	51	

[표Ⅱ-12] 학습자의 설득 텍스트 생산 시 독자 인식 조사 결과

대부분의 학습자들이 설득하는 글을 쓸 때 독자를 고려하는 것의 중요성은 알고, 독자를 고려하여 글을 쓴다고 인식하고 있었다.

[S-SH-1-43] 설득하려는 글은 상대방에게 이해시키고 상대방의 주장을 바꾸기 위해 하는 것인데 상대방이 이해를 하지 못하면 글을 쓴 이유가 없다.
[S-S-1-84] 독자를 고려하지 않으면 '설득'이라는 단어에 맞지 않기 때문이다. '설득'이란 내가 이 입장일 때 상대방의 입장과 일치하려 하는 것인데 독자를 고려하지 않는다면 설득이 아니라 주장이 되는 것이기 때문이다.
[S-E-1-28] 글을 읽을 독자를 설득하기 위해서는 독자에 맞게 글을 써야 독자가 글의 내용을 알아듣고, 그래야 설득하기가 쉬워지기 때문이다.
[S-H-1-39] 애초에 '설득'이라는 것은 상대의 입장을 내 입장으로 바꾸기 위해 하는 말이기 때문입니다.

그런데 [표Ⅱ-12]에서 알 수 있듯이, 독자 고려의 중요성을 인식하고 있는 것에 비해 실제로 고려하며 글을 쓴다고 응답한 수가 적으며, 또한 이를 어렵다고 느끼는 학습자가 많았다. 그 이유로는 다음과 같이 설득하는 글쓰기 경험 자체가 부족하다는 것과 독자를 파악하기 어렵다는 응답이 가장 많았다.

[S-SH-1-5] 설득하는 글 자체를 써 본 적이 별로 없다.
[S-S-1-62] 고려해야 한다고 생각하지만 아직 다양한 사람들을 대상으로 설득하는 글을 써 보지 못했기 때문이다.
[S-E-1-13] 남을 설득하는 글을 쓴 경험이 별로 없기 때문이다.
[S-H-1-43] 설득하는 글을 써 본 적이 별로 없다.

[S-SH-1-58] 독자를 파악하는 것이 쉽지 않다.
[S-S-1-77] 어떤 독자가 글을 읽을지 모르기 때문이다.
[S-E-1-86] 독자가 누가 될지 잘 모르기 때문이다.
[S-H-1-10] 독자에 대해 잘 모르기 때문이다.
[S-H-1-55] 읽는 사람을 파악하는 것이 쉽지 않아서 어려운 것 같다.

이 외에 다음과 같이 독자를 고려하여 어떠한 언어 표현을 선택해야 하는지 잘 모르겠다는 응답도 있었다.

[S-E-1-97] 독자에게 어떤 표현을 써야 설득이 될지 잘 모르기 때문이다.
[S-H-1-33] 독자에 따라 표현을 다르게 쓰는 것이 어렵기 때문이다.
[S-H-1-47] 어떤 표현을 써야 할지 잘 모르겠다.

다음으로 독자 고려하기 관련 교육에 대한 인식 양상을 파악하기 위해 학교에서 독자 고려하기와 관련하여 어떤 것을 배웠는지, 배운 내용이 실제로 글을 쓰는 과정에서 도움이 되었는지, 더 배우고 싶은 내용이 있는지를 물었다. 학습자들 중 학교에서 독자 고려하기를 배웠지만 그 내용이 도움이 되지 않았다고 서술한 경우는 다음과 같이 주로 배운 내용이 구체적이지 않았다는 점을 그 이유로 들고 있었다.

[S-SH-1-3] 읽는 독자를 고려해 어투나 어휘를 선택하여 글을 쓰라는 것을 배웠다. 어투나 어휘를 선택할 때 직접적인 도움은 되지 않으나 독자를 고려하는 것이 뭔지는 알게 되었다.
[S-S-1-15] 독자의 수준을 맞춘다, 독자의 흥미를 끌어야 한다 정도로만 배웠다. 직접 연습해 볼 기회는 잘 없었다. 배우긴 했으나 약간 '어휘 수준을 낮춘다'처럼 구체적이지 못하게 배워서 크게 도움이 되지는 않았다. 정확히 어떻게 하는지 알려주었으면 좋겠다.
[S-S-1-32] 독자를 고려하며 글을 써야 독자가 글을 이해하기 쉽다고 배웠다. 하지만 전혀 도움이 되지 않았다. 막상 글을 쓰려하니 독자를 고려하려면 어떻게 해야 하는지 잘 모르겠었다.
[S-E-1-38] 독자의 수준을 고려해 내용이나 어휘를 조절해 글을 고쳐써야 한다고 배웠다. 배운 내용이 실질적으로 도움이 되지는 않았다. 이론적 내용만 알 뿐 적용하고 응용할 줄은 모른다.
[S-H-1-30] 글을 쓸 때 독자를 고려해야 된다 정도만 기억이 난다. 고려해야 한다고 인식하며 쓰다 보면 그렇지 않을 때보다 확실히 훨씬 독자를 위해 쓰는 것 같기는 하다. 하지만 그 방법을 좀 더 자세하게 배우고 싶다.

[S-H-1-36] 학교에서 배운 내용 덕에 독자를 고려해야 한다는 생각은 들지만 각 상황에 맞춰 쓸 만큼 자세히 배우지 않아서 글을 쓸 때 좀 답답했다.

이에 학습자들은 독자를 고려하여 글을 쓸 수 있는 구체적인 방법을 배우고 싶다고 하였다. 이러한 점은 교사 인식 조사에서도 지적되었던 것으로, 학습자들이 실제 언어생활에서 활용할 수 있는 교육 내용이 마련될 필요가 있음을 시사한다.

[S-S-1-59] 독자의 무엇을 고려해야 하는지뿐만 아니라 그것을 고려했을 때 어떻게 글을 작성하는지 알려주면 좋겠다.
[S-H-1-33] 독자의 상황에 따라 쓰면 좋은 표현에 대해 배우고 싶다. 그래야 실제로 글을 쓸 때 활용할 수 있을 것 같다.

2. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현의 전제

2.1. 독자 지향 및 독자 지향적 표현의 개념

본고의 핵심 개념인 '독자(audience)'는 필자의 작문 과정에 작용하는 독자로 작문 이후 완성된 텍스트를 읽는 실제 독자(reader)와는 다르다. 'audience'는 고전 수사학의 청중에서 유래하였는데, 고전 수사학을 본격적으로 체계화한 아리스토텔레스에 따르면 청중은 화자에게 즉각적인 반응을 보이는 가시적 존재이며 수동적인 정보 수용자였다[12]. 이러한 관점은 이후 수사학의 전통으로 이어져 작문에서도 독자를 필자와 대등한 존재로 보지 못하는 데에 영향을 미친다. 그러다 현대 신수사학에 와서 독자는 새롭게 조명받게 된다. Perelman과 Olbrechts-Tyteca는 논증의 합

12) 청중을 의사소통의 과정에 적극적으로 참여하여 화자 및 의사소통 상황에 영향을 미치는 능동적인 존재로 보지는 않았지만, 아리스토텔레스는 설득에 성공하기 위해 청중을 배려하는 것이 중요하다는 것을 인식하고, 인지와 정서 양 측면에서 청중을 고려하는 방안을 모색하였다(정혜승, 2013: 25).

리성을 판단하는 준거로 청중(audience)[13] 개념을 도입하였다. 논증의 목표는 청중을 설득하는 것이기에 추론의 성공 여부, 논거의 성공 여부를 청중을 통해 확인하고자 한 것이다(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969; 정희모, 2012 재인용). 또한 Perelman(1982)은 논증을 준비하는 과정에서부터 청중을 생각해야 한다고 하며, 성공적인 논증에서 가장 중요한 것은 청중의 관점을 아는 것이라고 보았다. 이로써 독자는 필자가 지식을 구성하는 단계부터 개입하는 의미 구성 참여 주체로서 필자와 차별되지 않는 지위를 획득하게 된다(정혜승, 2013: 29).

이처럼 아리스토텔레스의 고전 수사학에서부터 현대 대화주의 작문 이론에 이르기까지 독자는 작문의 중요한 요소로 간주되고 연구되어 왔다. 그렇다면 독자란 누구인가? Kroll(1984)이 지적하듯이 현대 작문 및 작문 교육 이론에서 '독자'라는 용어는 여러 의미를 지니고 있다. 즉 독자를 고려한 글쓰기에 대해 말하는 많은 연구들에서 고려해야 할 대상인 독자는 여러 모습으로 제시되어 왔다. 이에 비해 문법 교육에서는 독자를 고려하여 언어적 자원을 선택해야 한다는 논의는 있었지만, 필자의 언어적 자원 선택 과정에 개입하는 독자가 누구인지, 독자의 무엇을 고려하여 언어적 자원을 선택해야 하는지, 독자를 고려하여 언어적 자원을 선택한다는 것의 의미는 무엇인지 등에 대한 논의는 심도 있게 다루어지지 않았다. 따라서 본고는 먼저 독자에 대한 논의가 비교적 많이 진행된 작문 및 작문 교육 이론에서의 독자에 대한 다양한 관점을 검토하여 독자의 개념을 확장적으로 정립하고자 한다.

13) Perelman은 audience를 주로 청중의 개념으로 사용했기에 청중으로 번역하였다. 하지만 그는 청중 이론을 설명하면서 여러 차례 자신의 이론이 문어 담화에도 적용된다고 밝혔다. 자세한 내용은 정희모(2012: 161) 참고.

(1) 독자에 대한 다양한 관점

전술하였듯이 독자의 개념은 지금까지 많은 논의를 거치면서 여러 가지 모습으로 제시되었는데, 이를 독자의 위치를 기준으로 정리하면 '수신자 독자', '허구적 독자', '담화 공동체 독자'의 세 가지 관점으로 대별할 수 있다.

첫째, 독자를 필자 외부에 존재하여 텍스트를 직접 읽는 사람(reader)으로 보는 관점에서의 수신자 독자가 있다. 이러한 전통적 관점은 고전 수사학에서 유래한 것으로, 고전 수사학에서 청자를 화자로부터 독립된 존재로 본 것을 독자 이론에 그대로 적용한 것이다(정희모, 2008: 398). 이에 따르면 독자는 필자가 설득해야 하는 대상으로, 분석의 대상이 된다. 아직도 많은 교과서에서 독자를 실재적 존재로 설정하고 있는 것으로 보아, 여전히 작문 교육 현장에서는 이와 같은 전통적 관점이 지배적임을 알 수 있다. 하지만 특정한 대상에게 편지나 호소문, 청원서 등을 쓰는 경우가 아니라면 독자는 외적으로 실재하는 사람이 될 수 없다.

이에 둘째, 독자를 필자가 만들어낸 상상과 허구의 산물로 보는 관점에서의 허구적 독자가 있다. Ede & Lunsford(1984: 156)는 기존의 작문 이론에서 논의된 독자 개념을 '수신된(addressed) 독자'와 '호명된(invoked) 독자'로 분류하였는데, 이에 따르면 수신된 독자와 달리 호명된 독자는 필자의 상상에 의해 허구적으로 창조된 존재이다. 관련하여 Ong(1975)은 필자의 독자는 언제나 허구일 수밖에 없다고 하며, 친구에게 편지를 쓰는 상황에서조차 필자는 독자인 친구가 어떠한 기분일지 추측해야 하며, 그 기분을 갖는 친구를 허구적으로 만들어낸다고 하였다(Ong, 1975: 19). 이 관점은 필자에게 지나치게 많은 권한을 부여한다는 점에서 문제가 있다. 이를 보완한 것으로 Selzer(1992)의 연구가 있다. Selzer(1992)는 독자를 '필자 내 독자', '텍스트 내 독자', '실제 독자'의 세 가지로 분류하였다. 이 중 필자 내 독자는 필자의 의식 속에 존재한다는 점에서 Ong이 주장한 허구적 독자와 유사하지만, 필자의 작문 과정에 개입하여 사고 활동을 조절한다는 점(Selzer, 1992: 161-177; 박태호

2000: 122-124 재인용)에서 차이가 있다. 즉 사회적 영향력이 단절된 Ong의 허구적 존재로서의 독자와는 달리, Selzer의 필자 내 독자는 필자가 자신이 처한 수사적 상황을 고려해서 필자의 내면에 만들어낸 존재이다(오현지, 2010: 24).

셋째, 독자를 개인으로 보지 않고 특정한 언어 공동체나 문화 구성체로 보는 관점의 담화 공동체 독자가 있다. 앞에서 제시한 두 관점이 독자를 하나의 대상으로 본 것이라면 이 관점은 독자를 글쓰기 과정에 작용하는 관습으로 파악한 것이다. 이는 사회구성주의 작문 이론의 등장과 관련이 있는데, 예를 들어 Dudley-Evans(1995)는 독자를 '담화 공동체의 기대'로 보면서, 사회적 차원으로 이해하고 있다(정혜승, 2013: 53 재인용). 동일한 맥락에서 Porter(1992) 역시 예상 독자의 자리를 담화 공동체가 대체하고 있다고 보고, 작문을 사회적인 관점에서 규명하고자 하였다(박영민, 2004: 363-364 재인용). 이 관점은 독자를 공동의 담화 생산자로 규정(정희모, 2008: 401)하여 텍스트 생산자로서 독자의 역할과 위상을 보다 적극적으로 인식하게 했다는 의의가 있다. 하지만 공동체를 강조함으로써 독자를 동질적이고 단일한 집단 혹은 그러한 가치와 신념, 관습의 체계로 단순화하였다는 점에서 한계가 있다(정혜승, 2013: 56).

(2) 독자에 대한 확장적 개념 정립

지금까지 살펴본 기존 독자에 대한 논의가 갖는 가장 큰 문제점은 독자의 어느 한 측면만을 독자의 개념으로 다루고 있다는 점이다(양경희, 2012: 44). 즉 위의 논의로는 독자가 글을 읽는 대상이며 필자의 의미 구성 과정에서 어떠한 역할을 한다는 점은 알아낼 수 있지만 의미 구성 과정에서 독자가 어떻게 작용하는가에 대해서는 알기 어렵다(이삼형 외, 2009: 254).

이에 본고에서는 독자를 '대상(독자는 누구인가?)'의 개념이 아니라 '기능(독자는 어떤 기능을 하는가?)'의 개념으로 보고자 한다. 이처럼 독자를 기능적 관점에서 해석하면, 독자를 외적 대상이나 내적 대상으로 보지 않

고 하나의 맥락으로 보는 관점의 '맥락 상호작용적 독자(정혜승, 2013: 58)' 개념을 도출할 수 있다. 이는 독자를 수사학적 맥락을 형성하는 한 요인으로 보는 관점으로 보되, 단일화 과정이 아닌 역동적이고 생산적인 과정으로 보는 것을 의미한다(정희모, 2008: 410). 이는 또한 Berkenkotter(1981: 390)가 독자는 필자가 쓰기 과제를 어떻게 인식하는지와 쓰기 목적을 무엇으로 정하는지에 따라 달라진다고 본 것과 관련된다.

Park(1982: 250)는 독자를 특정 담화를 읽는 사람, 수사적 상황에 속해 있는 외부 독자, 필자의 의식 속에 존재하는 개념, 담화 그 자체로 규정되며 맥락을 형성하는 방식의 이상적 개념으로 구분하였는데, 이 중 마지막 개념이 맥락과 상호작용하는 독자를 의미한다. 그는 독자가 나타나는 수사적 상황에 주목하면서 작문 상황에서 독자는 언제나 구체적인 상황과 형태로 나타난다고 하였다. 이에 독자를 다양한 맥락 속에서 생성되는 존재로 보고, 독자를 분석하는 것이 곧 맥락을 분석하는 것이라고 하였다(Park, 1982: 251-253).

이와 같은 관점에서 본고는 독자를 쓰기 과정의 한 맥락으로 보고자 한다. 이처럼 기능적 관점을 취하면 독자가 외적 대상(audience as addressed)인지 호출된 대상(audience as invokes)인지를 따지는 논쟁이 필요하지 않게 된다(정희모, 2008: 410). 무엇보다 과제 환경과 과제 배경이 중요해지기 때문에 독자를 쓰기 과정에 반영할 수 있다(정희모, 2012: 181)는 장점이 있다.

(3) 독자 지향 및 독자 지향적 표현의 개념 정립

이재승(1997: 69-70)에서는 능숙한 필자는 쓰기 과제를 분석하고 글을 쓰는 과정에서 계속적으로 독자를 인식한다고 하면서, 미숙한 필자가 자기 중심적 또는 자기 지향적(self-oriented) 쓰기를 한다면, 능숙한 필자는 독자 지향적(audience-oriented) 쓰기를 한다고 보았다. 본고에서는 이러한 관점에서 '독자 지향'이라는 표현을 사용하되, 이는 독자를 '인식'하는 것에서 나아가 독자를 '고려'하는 것을 의미한다.

김동진(2013: 14)에서는 '독자 인식(Audience Awareness)'과 '독자 고려(Audinece Consideration)'의 개념적 차이를 구분하였는데, 이에 따르면 '독자 인식'이 독자의 특성을 파악하는 것이라면, '독자 고려'는 이러한 독자 인식을 바탕으로 작문 과정 혹은 작문 결과인 텍스트에서 드러나는 독자를 위한 장치나 이러한 장치를 만들어내는 과정을 나타내는 개념이다. 요컨대 '독자 인식'의 문제는 필자의 인지 과정과 관련되는 문제인 반면, '독자 고려'는 이러한 인지 과정이 어떻게 텍스트에 나타나는가와 관련되는 문제라는 것이다.

본고는 텍스트에 실현되는 '언어 표현'에 관심이 있으므로, 필자의 독자에 대한 인식이 텍스트를 통해 확인되는 것을 '독자 지향'으로 보고자 한다. 이에 따라 '독자 지향'의 개념을 정립하기 위해서는 우선적으로 독자를 인식하는 것이 무엇을 의미하는지 살펴볼 필요가 있다.

전술한 바와 같이 본고는 독자를 맥락과 관련된 개념으로 보기 때문에, 독자를 인식한다는 것은 사회적 상황(social situation)을 이해한다는 것을 의미한다(Park, 1986: 479). 관련하여 Park(1986: 484)는 독자를 '안다'는 것, 즉 독자를 인식하는 것이 무엇을 의미하는지와 관련하여 두 가지 층위의 질문을 다음과 같이 제시하였다.

핵심 질문		하위 질문	
Ⅰ	독자의 정체성(identity)은 무엇인가?	A	담화가 제공하는 관습 혹은 사회적 관계는 무엇인가?
		B	담화는 그 관계에서 어떻게 기능하는가?
		C	독자에게 담화를 전달하는 물리적인 환경 또는 수단은 무엇이고, 이와 관련된 관습이나 형식은 무엇인가?
Ⅱ	독자는 주제 및 담화 의도를 어떻게 보는가?	A	담화 목적 달성에 영향을 미치는 독자의 태도와 지식에 대해 알려져 있거나 예상되는 것은 무엇인가?
		B	주제와 목적에 대한 독자의 태도는 독자 집단 정체성에 의해 어느 정도 영향을 받는가?

[표Ⅱ-13] 독자 인식을 위한 질문(Park, 1986: 484)

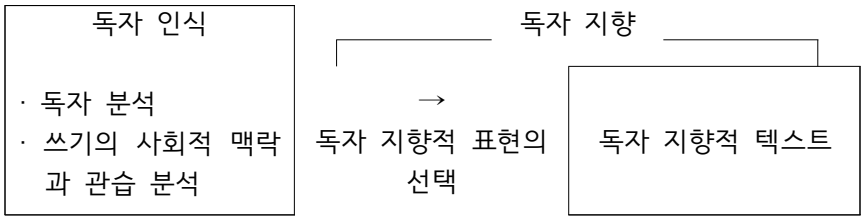
첫 번째 핵심 질문인 '독자의 정체성(identity)은 무엇인가?'는 해당 텍스트가 소통될 공동체가 어디이고, 그 공동체가 가지고 있는 특정한 쓰기 관습이 무엇인지 묻고 있다. 이는 글을 쓸 때, 그 글이 소통될 공동체가 공유하고 있는 관습이 무엇인지 점검해야 함을 의미한다(박정진 외, 2008b: 173). 두 번째 핵심 질문을 통해서는 독자가 텍스트의 주제에 대해 어떤 태도와 지식을 가지고 있는지 인식하는 것을 강조하였다.

이상의 논의를 바탕으로 할 때 독자를 인식한다는 것은 단순히 독자의 특성을 아는 것이 아니라 주제에 대한 독자의 태도를 파악하고 나아가 쓰기의 사회적 맥락과 관습을 분석한다는 의미도 포함하는 것으로 볼 수 있다. 따라서 독자를 고려한다는 의미의 '독자 지향'은 담화 공동체의 사회적 관습을 지키며 담화 목적 달성에 영향을 미치는 독자 요인에 대한 분석을 텍스트에 반영하는 것을 의미한다.

이와 관련하여 최영인(2014: 41-59)은 '청중 고려'를 '청중 해석'과 '청중 해석을 반영하여 담화를 구성하는 과정'으로 구분하였다. 이 중 '청중 해석'은 화자가 청중의 여러 변인 및 특성들에 주목하고 분석하는 것으로, 청중 지향성을 실현하기 위한 '계획'을 의미한다면, '청중 해석을 반영하여 담화를 구성하는 과정'은 그 '실행'을 의미한다. 즉 최영인(2014)에서 제시하는 '청중 고려'의 하위 요소인 '청중 해석'과 '청중 해석을 반영하여 담화를 구성하는 과정'이 각각 본고의 '독자 인식'과 '독자 지향'에 대응된다.

그리고 이러한 '독자 지향'을 드러내는 어휘·문법 등의 언어가 '독자 지향적 표현'이다. 즉 '독자 지향'이 독자를 고려하고자 하는 의도로 담화·의미론 층위에 존재하는 개념이라면, '독자 지향적 표현'은 필자의 독자 지향 의도를 실현하는 어휘적·문법적 자원으로 어휘·문법 층위에 위치한다[14]. 이상의 논의를 도식으로 정리하면 다음과 같다.

14) '독자 지향'과 '독자 지향적 표현'의 관계는 이슬비(2016: 62-63)의 '필자 태도'와 '필자 태도 표현'의 관계를 참고하였다.



[그림 Ⅱ-5] 독자 지향의 의미

2.2. 설득 텍스트와 독자의 관계

(1) 설득 텍스트의 개념 및 설득 텍스트와 독자의 관계

필자가 어떤 표현을 선택할지 결정할 때 가장 고려해야 하는 핵심적인 독자 요인은 고정된 것이 아니라 텍스트의 목적에 따라 다를 것이다[15]. 텍스트의 다양한 목적 중 본고는 '설득'에 초점화하여 논의를 진행하고자 한다. 그 이유는 설득 텍스트의 정의에 나타난 설득의 목적에서 찾을 수 있다. 본고에서 다루고자 하는 설득 텍스트의 정의는 다음과 같다.

설득 텍스트: 필자와 반대 입장을 가지고 있는 독자의 태도나 행동을 변화시키려고 하는 목적성을 띤 글

즉 본고는 설득 텍스트가 첫째, 필자와 반대 입장을 가지고 있는 독자를 전제로 하며, 둘째, 이러한 독자의 태도나 행동을 변화시키고자 하는 목적으로 쓰인다고 본다. 이 두 가지 측면 중 먼저 후자에 대해 살펴보면, 설득 텍스트에 대한 정의는 연구자들마다 조금씩 다르지만[16] 모두 그 목적을 독자의 태도 변화로 보고 있다는 점에서 공통점을 갖는다. 즉

15) 전인숙(2011: 49)에서는 쓰기 목적이 필자가 쓰기와 관련된 모든 결정을 할 때 이를 통제하거나 방향을 제시해주는 역할을 한다고 보았다. 이에 따르면 필자가 글을 쓸 때 고려하는 독자 요인 역시 목적의 영향 아래 놓이게 된다.

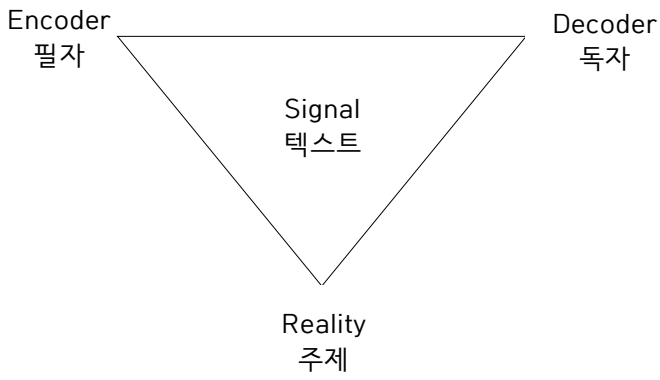
16)

설득 텍스트는 독자를 지향하며, 독자의 태도 변화에 효과가 있는지가 그 텍스트의 질을 결정하는 중요한 기준이 된다. Fotheringham(1966: 7)에서도 설득을 설득자의 메시지에 의해 '수용자에게 발생한 것'이라고 정의하고 있는데, 여기서 핵심은 설득이 발생할지 여부를 결정하는 대상이 수용자라는 것이다(김영석, 2008: 27 재인용).

Kinneavy(1971)는 의사소통 삼각형을 바탕으로 담화 목적을 설명하였는데, 이에 따르면 담화 목적은 삼각형을 구성하는 필자, 독자, 주제, 텍스트의 네 가지 요소에 의해 결정된다(양경희, 2012: 66 재인용).

선행 연구	설득 텍스트의 정의
정채금(2009: 16)	설득하는 글쓰기는 필자가 독자의 태도 변용을 목적으로 특정한 논제에 대한 자신의 주장을 펼쳐내기 위해 논증 과정이 중심이 되는 글쓰기이다.
김혜정(2010: 17)	설득적 텍스트는 수용자에게 자신의 주장을 전달하여 이해시키고 그 주장을 믿고 따르게 하여 행동의 변화까지 기대하는 목적이 있으며, 이를 위해 자신의 사고를 논리적이고 체계적으로 전개시켜 전달하는 글이라고 볼 수 있다.
주재우(2011: 27)	설득하는 글쓰기란 "필자가 문자 언어로 된 메시지를 통해 독자의 태도나 행동을 변용시키려는 의도적인 행위 혹은 과정"이다.
김정연(2012: 18)	설득은 타인이 자신의 의견을 수용하여 생각이나 태도가 변하도록 이유와 근거를 들어서 주장하는 행위이다.
장성민(2013: 10)	설득적 글쓰기는 '보편 독자를 대상으로 하여 독자의 태도를 변용시키기 위한 의도로 성립되는 문자 언어 의사소통 행위'를 가리킨다.

(밑줄은 연구자)



[그림 Ⅱ-6] Kinneavy(1971)의 의사소통 삼각형

이때 의사소통 초점이 독자에게 있으며, 독자에게서 특정 행동이나 감정 또는 확신을 이끌어내려고 시도하는 담화를 '설득(persuasive)'이라고 하였다(Kinneavy, 1971: 211). 즉 쓰기 목적에 따라 독자의 개입 정도를 가늠하면 설득 텍스트에서 독자의 영향력이 가장 크다고 본 것이다(양경희, 2012: 68).

한편 설득 텍스트와 유사한 개념으로 주장 텍스트, 논증 텍스트, 논설 텍스트 등이 있다. 본고에서 이 중 설득 텍스트라는 용어를 선택한 이유는 이것이 언어 표현 선택에 있어 독자를 고려해야 한다는 본고의 입장을 잘 보여주기 때문이다. 관련하여 김현미(2013)에서는 설득하는 글과 주장하는 글의 공통점과 차이점을 분석하여 그 특성을 밝힌 뒤, 이를 통해 두 용어를 구분하고자 하였다. 이에 따르면, 주장하는 글은 문제 상황에 대한 필자의 의견을 전달하는 데 초점이 있는 반면, 설득하는 글은 독자의 행동 변화를 일으키고자 하는데 목적이 있다. 따라서 설득하는 글이 주장하는 글에 비해 상대적으로 높은 독자 지향성을 보인다고 하였다(김현미, 2013: 92). 이수연(2021: 59)에서도 '설득'이 독자와 긴밀하게 연관된다는 측면에서 '설득 목적 텍스트'라는 용어를 사용하였다. 본고 역시 이들과 같은 관점에서 '설득 텍스트'라는 용어를 선택하였다.

본고는 설득 텍스트가 필자와 반대 입장을 가진 독자를 전제로 한다고 본다. 앞서 언급한 설득의 목적을 고려한다면, 설득 텍스트를 쓸 때 가장

중요한 것은 독자의 입장이다. 이에 많은 선행 연구에서도 독자의 입장 및 의견을 설득 텍스트 작성 시 고려해야 할 독자 요인으로 선정하였다(박정진 외, 2008a; 양경희, 2013; 김혜연, 2019; 이슬기, 2019 등). 이때 독자는 필자가 주장하는 바에 대해 찬성할 수도 있고 반대할 수도 있다. 이에 설득 커뮤니케이션 이론에서는 설득의 효과를 '태도 변화'가 아닌 '태도 변용'으로 개념화하였는데, 여기서 '태도 변용'이란 기존 태도의 변화뿐만 아니라 기존 태도의 강화 및 새로운 태도의 형성을 모두 포괄한다(차배근 외, 1992: 52)[17].

하지만 장성민(2013)에서 지적한 바와 같이 대부분의 설득 의사소통은 '기존 태도의 강화'보다는 '기존 태도의 변화'나 '새로운 태도의 형성'에 초점이 맞추어진다. 따라서 필자는 설득 텍스트를 작성할 때 독자의 상(想)을 구체화하기 위해 자신과 태도를 달리하는 상대를 목표 독자로 상정하게 된다(장성민, 2013: 12). 이에 대해 이영호(2013: 433)에서도 설득 텍스트가 필자의 주장에 대한 독자의 동의를 이끌어낼 목적으로 쓰이기 때문에, 필자가 우선적인 목표로 삼는 독자는 쟁점에 대해 의견을 달리하는 반대 독자나 의사를 결정하지 못한 유보 독자가 된다고 하였다. 황수정 외(2008: 102)는 설득하는 글이 기본적으로 자신과 의견이 다르거나 쉽사리 동의하지 않는 이들의 공감을 얻어 내고자 하는 데 목적이 있다고 하였는데, 이를 통해 전술한 논의들과 마찬가지로 반대 입장의 독자를 상정하고 있음을 알 수 있다.

이상의 논의들을 바탕으로 본고에서는 독자의 기존 입장을 필자와 대립되는 것으로 상정하고자 한다. 그 이유는 설득 텍스트에서 독자의 기존 입장은 다른 독자 요인의 매개 변인으로 작용하는데(Petty & Cacciopo, 1986; 박재현, 2013: 213-218 재인용), 학습자의 실제 독자 고려 수행 능력을 향상시키기 위해서는 독자 요인이 명확해야 하기 때문이다. 양경희(2018)에서는 전인숙(2011)의 논의를 바탕으로 설득 텍스트 쓰기 과제에서 독자를 명시적으로 제시한 후 학생들이 독자를 어떻게 고려하고 인식하는지를 확인하였다. 그 결과 독자를 '누구'라고 대상으로 지

17) 양경희(2013: 50)에서도 독자의 의견을 필자에 동조하는 경우, 대립하는 경우, 중립적인 경우로 나누고, 이를 필자 의견에 대한 독자 의견의 방향성이라 하였다.

정하는 것보다 독자 의견의 방향성에 따라 독자를 상세화하여 제시하는 것이 학습자들이 독자를 고려하여 글을 쓰는 데 효과적이었다. 특히 의견의 방향성을 분명하게 하여 '같은 의견'인 독자, '다른 의견'인 독자로 제시한 경우 독자 고려 양상과 그에 대한 인식이 비교적 높게 나타났다(양경희, 2018: 78). 물론 독자의 입장은 이분법적인 것이 아니라 정도의 문제이다. 따라서 반대 입장의 독자 역시 그 강도에 따라 본인의 기존 입장을 강하게 고수하는 경우가 있고 아닌 경우가 있다. 그런데 본고는 교육의 측면에서 학습자가 독자를 고려하여 언어 표현을 선택할 수 있도록 지원하는 데 목적이 있으므로, 전술한 양경희(2018)에 따라 독자의 의견을 분명하게 제시하는 것이 학습자의 인지적 부담을 줄이면서 실제 독자 고려 수행 능력을 향상시키는 데 도움이 될 것이라고 보았다.

정리하면 설득 텍스트는 다른 유형의 텍스트보다 독자 지향이 뚜렷하기에, 본고에서는 독자 지향적 표현을 잘 보여줄 수 있는 텍스트로 설득 텍스트를 설정하였다. 이때 독자는 필자와 반대 입장을 가지고 있으며, 필자는 이 반대 입장을 가진 독자의 태도나 행동을 변화시키고자 설득 텍스트를 작성하는 것이다.

(2) 설득 텍스트에 영향을 미치는 독자 요인 설정

실제로 독자를 고려하여 글을 쓰기 위해서는 구체적으로 독자의 어떤 요인들을 파악하고 분석할 것인지가 선행되어야 한다. Pfister & Pertrick(1980: 214)의 독자 분석 모델(A Heuristic Model for Audience Analysis in Written Discourse)에서는 '독자의 환경(독자/자신), 독자에 의해 해석된 주제(독자/주제), 독자와 필자의 관계(독자/필자), 독자와의 목적(협력/설득/증명)을 달성하기 위한 전략(독자/형식)'을 기준으로 독자를 분석할 수 있는 세부 기준을 제시하였다.

독자 분석 기준	독자 분석의 세부 내용
독자의 환경 (독자/자신)	- 독자의 물리적, 사회적, 경제적 지위는 무엇인가? (나이, 환경, 건강, 민족적 유대, 계급, 수입) - 독자의 교육적, 그리고 문화적 경험은 무엇인가? 특히 쓰기 담화에 있어 어떠한 특정 패턴이 있는가? - 독자의 민족적 관심과 계급의 가치는 무엇인가? (가정, 가족, 직업적 성공, 종교, 돈, 차, 사회적 수용) - 독자의 일반적인 통념과 편견은 무엇인가?
독자에 의해 해석된 주제 (독자/주제)	- 내가 말하고자 하는 것에 대해 독자는 얼마나 알고 있는가? - 내 주제에 대한 독자의 의견은 무엇인가? - 독자의 의견은 얼마나 강한가? - 독자는 그 의견에 대해 얼마나 기꺼이 행동할 의향이 있는가? - 독자가 그렇게 반응하는 이유는 무엇인가?
독자와 필자의 관계 (독자/필자)	- 나에 대한 독자의 지식과 태도는 어떠한가? - 나와 독자의 공유된 경험, 태도, 관심, 가치, 믿음, 편견은 무엇인가? - 이 독자를 대상으로 한 나의 목적/목표는 무엇인가? - 이 주제에 적절한 독자인가? - 내가 독자에게 부여하고 싶은 역할은 무엇인가? 나는 독자에게 어떤 역할을 하고 싶은가?
독자와의 목적 (협력/설득/증명)을 달성하기 위한 전략 (독자/형식)	- 어떤 패턴/모드/전개가 적절한가? - 어조는 어떠한가? - 어떤 용어를 사용할 것이며, 그 수준은 어떠해야 하는가? - 문장의 정교함의 수준은 어떠해야 하는가?

[표Ⅱ-14] Pfister & Pertrick(1980: 214)의 독자 분석 모델

여기에는 독자의 물리적·사회적·경제적 지위, 교육적·문화적 경험, 민족적 관심과 계급의 가치, 통념과 편견 등이 포함되어 있는데, 이렇게 상세한 논의는 각각의 요인들이 쓰기와 어떤 관계인지를 설명해주지 못하

며(양경희, 2012: 57), 실제 교육에 적용하기에는 복잡하다는 난점이 있다(박민경, 2008: 25). 따라서 텍스트에 가장 큰 영향을 미치는 중핵적인 요인을 도출할 필요가 있다. 관련하여 Flower(1997; 원진숙 외 역, 1998: 314)의 논의를 살펴보면, 그는 글을 쓸 때 독자의 지식, 태도, 요구를 분석해야 한다고 보았다.

독자 분석 요소	독자 분석 초점
독자의 지식	- 독자가 알 필요가 있는 지식은 무엇인가? - 내가 전달하고자 하는 주요 아이디어는 무엇인가? - 독자는 주제를 이해하는 데 필요한 충분한 배경 지식을 가지고 있는가?
독자의 태도	- 주제에 대한 나의 태도는 어떠한가? - 주제에 대한 독자의 태도는 어떠한가?
독자의 요구	- 나의 글쓰기 목적은 무엇인가? - 독자가 요구하는 바는 무엇인가?

[표Ⅱ-15] Flower의 독자 분석 요소 및 초점(이재기, 2019: 541)

이는 독자의 많은 요인 중 쓰기에 유의미하게 작용하는 것을 중심으로 논의를 진행하고자 한 것으로 볼 수 있다(양경희, 2012: 58). 하지만 구체적인 실존 인물을 독자로 상정하고 있으며, 세 개의 요소를 독립적으로 배치하고 있다는 점에서 한계가 있다(이재기, 2019: 541). 또한 쓰기 목적을 고려하지 않고 있다는 문제가 있다. 즉 쓰기 목적에 따라 텍스트에 영향을 미치는 핵심적인 독자 요인이 달라지는데[18], 이에 대한 논의가 부족하다.

Clevinger(1966)는 독자 분석을 전통적인 아리스토텔레스의 인구통계학적 분석과 목적 지향적 분석(purpose-oriented analysis)의 두 가지 유형으로 구분하였다. 즉 그는 독자의 특성에 대한 몇 가지 표준적인 질문

18) 예를 들어 쓰기 목적이 설명인 경우에는 독자의 스키마가 글을 쓰는 과정에 많은 영향을 미치는 반면, 쓰기 목적이 설득인 경우에는 독자의 의견이 가장 중요한 고려 대상이다(양경희, 2012: 65-78).

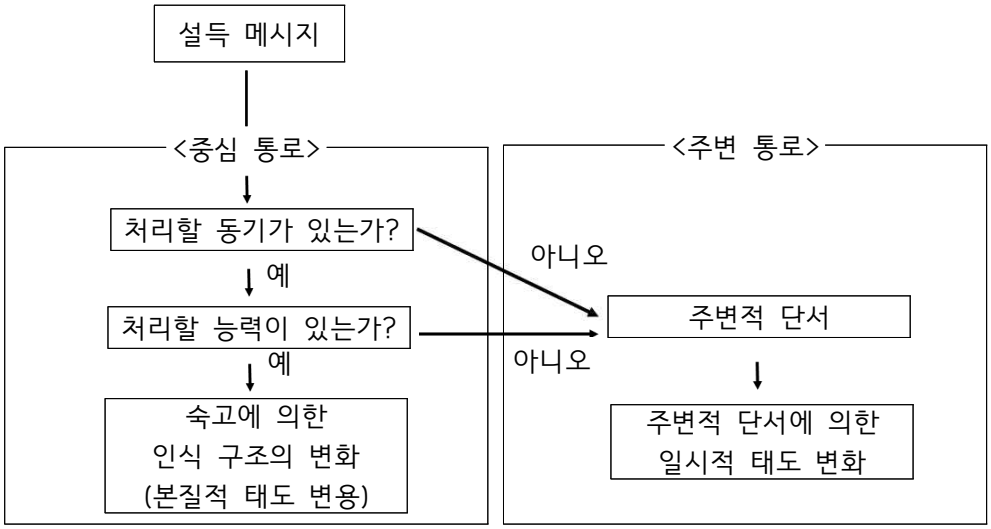
으로 독자 분석을 하는 것이 아니라 필자의 목적에 비추어 독자의 어떤 것이 가장 중요할지를 묻는 목적 지향적 분석을 해야 한다고 보았다(Clevinger, 1966: 44-45; Ede, 1984: 142 재인용).

이와 같은 관점에서 본 연구 또한 텍스트 목적과 독자가 밀접하게 관련된다는 점에 주목하여, 다른 목적의 텍스트와는 차별되는 설득을 목적으로 하는 텍스트에 영향을 미치는 독자 요인을 제시하고자 한다. 이때 박재현(2006, 2011, 2013)의 논의는 설득 담화에 관여하는 청자 변인을 제시하고 있다는 점에서 시사점을 제공해준다. 여기서는 Petty & Cacioppo(1986)의 정교화 가능성 모델(Elaboration Likelihood Model)을 바탕으로 설득 담화의 전략적 조직에 가장 큰 영향을 미치는 청자 관련 핵심 변인을 선정하였다(박재현, 2006: 139-166).

정교화 가능성 모델의 핵심 개념인 '정교화 가능성'이란 설득 메시지 내용을 인지적으로 숙고(熟考)하는 정도, 즉 설득 메시지에 대해 합리적이고 이성적인 판단·평가가 이뤄지는 정도를 의미한다(김영석, 2008: 185). 이 이론에 따르면 수용자가 설득 메시지를 처리하는 방법에는 중심 통로(central route)와 주변 통로(peripheral route)가 있는데, 수용자의 정교화 가능성이 높은 경우에 그는 설득 메시지를 중심 통로로 처리하는 반면, 정교화 가능성이 낮은 경우에는 설득 메시지를 주변 통로를 통해 처리한다. 중심 통로를 통한 메시지 처리는 주변 통로를 통한 메시지 처리보다 더 많은 인지적 노력을 필요로 하지만, 중심 통로를 통해 수용자의 태도 변화가 일어나면 바뀐 태도가 지속되는 시간이 길어질 뿐만 아니라 행동으로 이어질 가능성도 높아진다. 따라서 영속적이고 긍정적인 태도 변화를 위해서는 수용자가 중심 통로로 설득 메시지를 처리하게 해야 한다.

그렇다면 수용자가 중심 통로로 메시지를 처리하기 위해 필요한 것은 무엇인가? Petty & Cacioppo는 '동기(motivation)'와 '능력(ability)'이 정교화 가능성에 영향을 주는 결정적 변인이라고 보았다. 여기서 '동기'는 설득 메시지를 처리하고자 하는가에 대한 심리적 정도를, '능력'은 인지적 차원의 메시지 처리 능력을 의미한다(박재현, 2006: 143). 즉 수용자

가 인지적 노력을 들여가며 애써 메시지를 처리하기 위해서는 그만한 동기가 있어야 하며, 동기가 아무리 높다고 해도 메시지를 처리할 능력이 없으면 중심 통로를 통한 메시지 처리는 이루어질 수 없다(김영석, 2008: 188).



[그림Ⅱ-7] 설득 메시지 처리의 중심 통로와 주변 통로(박재현, 2006: 144)

이상의 논의를 토대로 박재현(2006, 2011, 2013)에서는 정교화 가능성 모델에서 제시한 '동기' 차원의 변인으로 청자의 '개인적 관련성'을, '능력' 차원의 변인으로 청자의 '사전 지식'과 '인지 능력'을 설정하였다[19]. 이때 '사전 지식'과 '인지 능력'의 경우 일부 설득 연구에서는 이들을 같

19) 박재현(2006)에서 제시한 설득 담화의 전략적 조직에 가장 큰 영향을 미치는 청자 관련 핵심 변인은 '기존 입장', '개인적 관련성', '사전 지식', '인지 능력'의 총 네 가지이다. 이 중 '기존 입장'과 관련하여 청자가 화자가 주장하는 바에 대해 찬성의 입장인지 반대의 입장인지에 따라 메시지 조직이 크게 달라진다고 제시하였다(박재현, 2006: 145). 그런데 독자의 기존 입장은 다른 독자 요인과 그 층위가 다르며, 전술한 바와 같이 다른 독자의 매개 변인으로 작용한다. 즉 독자의 기존 입장은 다른 독자 요인을 고려할 때 함께 고려해야 할 요인이기 때문에, 본고에서는 설득 텍스트를 정의할 때 '필자와 반대 입장을 가지고 있는 독자'를 상정하여 독자의 '기존 입장'이 필자와 반대로 고정된 것으로 보고 이 변인에 대한 논의는 제외하였다.

은 개념으로 처리하기도 하였으나, 주제에 대한 사전 지식과 담화를 처리할 수 있는 능력은 다른 것이기 때문에 여기서는 독립적으로 처리하였다(박재현, 2006: 145).

먼저 '개인적 관련성'은 사회심리학 분야에서 '자아-관여(ego-involvement)(Sherif, Sherif & Nebergall, 1965; Rhine & Severance, 1970)', '쟁점 관여(issue involvement)(Kiesler, Collins & Miller, 1969)', '개인적 관여(personal involvement)(Apsler & Sears, 1968; Sherif, Kelly, Rodgers, Sarup & Tittler, 1973)', '기득권(vested interest)(Sivacek & Crano, 1982)' 등으로 명명되어 온 것으로(Petty & Cacioppo, 1986; 리대용 외 역, 1999: 123), 메시지 내용에 대해 수용자가 개인적인 중요성을 느끼며 자신의 삶에 중요한 영향을 미친다고 지각하는 정도를 의미한다(정재선, 2012: 23). Petty & Cacioppo는 개인적 관련성이 높은 집단과 낮은 집단 내의 피험자들에게 동일한 주제에 관한 동일한 메시지를 주었다. 그 결과 개인적 관련성이 높은 피험자들이 낮은 피험자들보다 메시지를 인지적으로 주의 깊게, 즉 중심 통로로 처리하는 것으로 나타났다(Petty & Cacioppo, 1979; Petty & Cacioppo, 1986; 리대용 외 역, 1999: 125-131 재인용). 이러한 개인적 관련성은 '기존 입장'이라는 매개 변인에 의해 상호작용하면서 설득 과정에 영향을 미치게 되는데, 이에 따라 수용자의 기존 입장이 찬성일 경우에는 개인적 관련성을 더욱 높이기 위한 시도를 해야 하고, 반대일 경우에는 개인화를 설득하는 입장 쪽으로 전환하여 시도해야 한다(Petty & Cacioppo, 1986; 박재현, 2013: 216 재인용).

다음으로 '사전 지식'은 정교화 능력에 영향을 미치는 요인으로, 수용자가 설득적 메시지에 대한 사전 지식이 풍부하고 방대할수록 중심 통로를 통한 메시지의 인지적 처리가 일어날 가능성이 높다. 사전 지식 역시 독립적으로 작용하기보다는 수용자의 기존 입장과 관련되는데, 사전 지식이 많은 수용자는 자신의 태도와 반대되는 주장을 접하게 되면 제시된 메시지에 대한 반론을 더 잘, 그리고 더 많이 만들어낼 수 있다(김영석, 2008: 191-192). 마지막으로 정교화 능력에 영향을 미치는 또 다른 요인

인 '인지 능력'의 경우 교육 수준, 기억력, 인지 속도, 학습 동기 등 여러 세부 요인들로 이루어져 있다. 이 중 박재현(2006: 152)에서는 설득 메시지 조직 연구에서 주로 사용된 수용자의 교육 수준을 중심으로 논의하였다[20].

박재현(2006, 2011, 2013)에서는 전술한 청자 관련 핵심 변인들을 고려해서 설득 메시지를 조직해야 한다고 보았다. 그런데 이들은 '내용 조직'에만 영향을 미치지 않고 화자 및 필자의 언어 표현 선택 과정에도 영향을 미칠 것이다[21]. 이에 본고는 박재현(2006, 2011, 2013)의 논의를 따르되[22], '개인적 관련성'과 '인지 능력'의 개념을 구체화하고자 한다.

이명국(1998)에서 지적한 바와 같이 관련성 혹은 관여도의 경우 그 개념에 대한 정의가 연구자에 따라 다양하게 이루어졌다. 그러나 일반적으로 관련성이란 '주어진 상황에서 특정 대상에 대한 개인의 중요성 지각 정도(perceived personal importance)나 관심도(interest)의 수준(이학식 외, 1997; 임종원 외, 1997)'이라고 정의될 수 있다(이명국, 1998: 132 재인용). 관련성을 개인적 관련성과 상황적 관련성으로 구분한 연구에서 개인적 관련성은 어떤 대상에 대한 개인의 고유한 욕구, 가치, 관심, 목표를 의미하며, 개인의 정보 처리 과정에서 주의 집중 과정을 촉발시키는 동기적 요소를 포함하고 있다고 본다(정재선, 2012: 23). 이는 현행 교과서에서 독자 분석 요소로 제시하고 있는 '주제에 대한 독자의 관심도'와 관련된다. 이에 본고에서는 '개인적 관련성'을 '필자의 주장에 대한 독자의 관심 정도'로 정의하고자 한다.

한편 '인지 능력'의 경우 현행 교과서에서 제시하고 있는 독자 분석 요

---

20) 박재현(2011, 2013)에서는 동일한 내용을 '인지 능력' 대신 '지적 수준'으로 명명하였다.

21) 박재현(2006: 144)에서도 '청자에게 어려운 주제라면 어휘 선택, 문장의 길이 조정, 단락의 연결까지 청자의 이해를 도울 수 있는 다양한 장치를 마련해 청자가 중심 통로로 메시지를 처리하도록 해야 한다.'고 제시하였는데, 이는 표현 차원에서도 제시된 청자 변인들을 고려할 필요가 있음을 시사한다.

22) 박재현(2006, 2011, 2013)이 화법의 논의이기는 하지만, 'audience'라는 개념이 고전 수사학의 청중에서 왔으며(김동진, 2013: 9), 특히 해당 연구가 공적인 맥락에서 예상 청자를 설득하기 위한 전략적 차원을 제공하는 데 목적이 있다(박재현, 2006: 4)는 점에서 본고와 궤를 같이한다고 볼 수 있다.

소 중 ‘독자의 (지식)수준’과 관련된다. 앞서 교과서 검토에서 확인하였듯이 ‘독자의 수준’에 대한 고려는 그에 맞는 어휘나 표현을 사용하는 것으로 실현된다. 즉 필자가 언어로 표현한 것을 독자가 이해할 수 있는가를 의미하므로 본고에서는 이를 ‘언어 능력’으로 구체화하고자 한다. 이때 ‘언어 능력’이란 텍스트를 처리할 수 있는 능력으로, ‘언어를 사용하는 데에 필요한 지식과 이해 정도[23]’를 의미한다.

이상의 내용을 요약하면, 설득 텍스트에 영향을 미치는 핵심적인 독자 요인은 다음과 같이 설정할 수 있다.

설득 텍스트에 영향을 미치는 독자 요인	설명
개인적 관련성	필자의 주장에 대한 독자의 관심 정도
사전 지식	필자의 주장과 관련해 독자가 이미 알고 있는 지식
언어 능력	언어로 표현된 필자의 주장을 독자가 이해할 수 있는 능력

[표Ⅱ-16] 설득 텍스트에 영향을 미치는 독자 요인

2.3. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현의 언어적 범위 설정

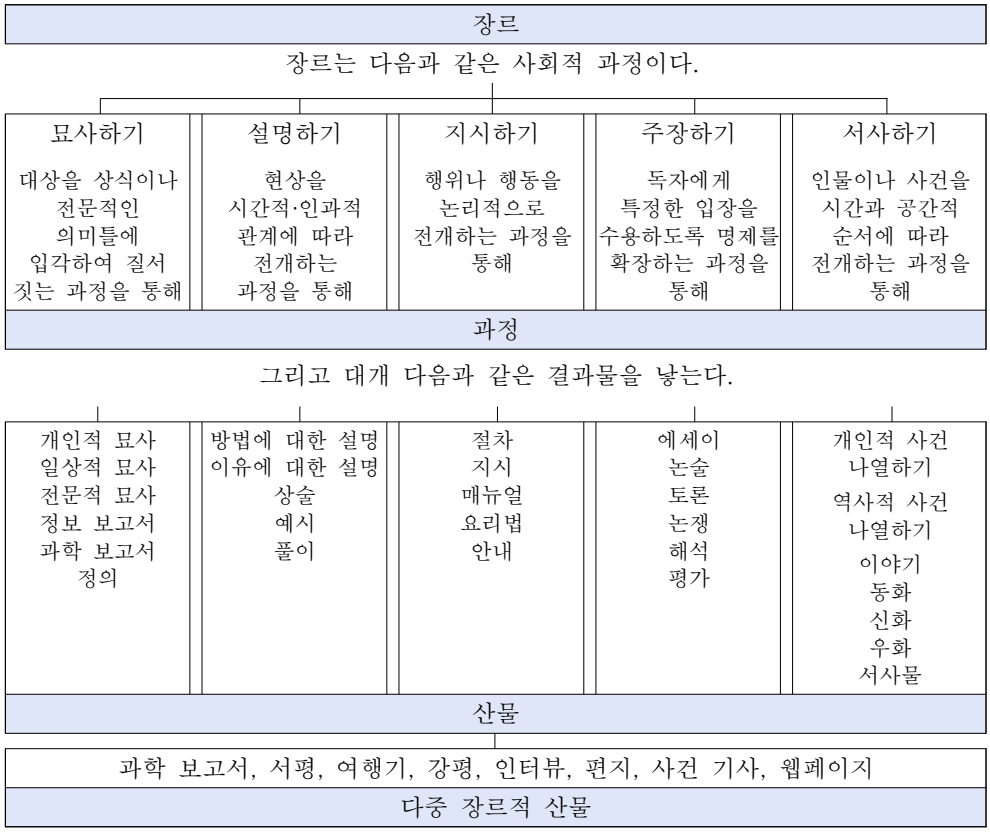
본고에서 살피고자 하는 언어 표현이란 텍스트의 기능을 실현하기에 가장 적합하며, 특정 장르에서 선호되는 전반적인 어휘적, 문법적 표현을 말한다(이혜정, 2013: 34). 이에 본고는 Knapp & Watkins(2005)의 장르-텍스트-문법 모델에 기반하여, 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현을 분석할 때의 언어적 범위를 설정하고자 한다. 장르-텍스트-문법 모델에서는 텍스트가 통상적으로 사용되는 사회적 맥락 안에서 언어가 어떤 형

23) 이는 민현식 외(2001: 103)에서 제시한 ‘국어 능력’의 개념을 ‘언어 능력’에 맞추어 수정한 것이다. 본고는 국어교육의 관점에서 ‘언어 능력’의 개념을 제시하고자 ‘국어 능력’에 대한 논의를 살폈는데, 그 결과 ‘국어 능력’을 ‘국어에 대한 지식을 바탕으로 국어를 사용하여 효과적으로 이해하고 표현하는 능력’이라고 정의하는 것이 기본적이고 보편적이었다(김희선, 2011: 16).

식을 취하는지 주목하고, 이러한 형식들을 구성하는 구조와 문법적 특질 및 언어가 언어 주체의 의도를 실현시키는 방식에 관심을 갖는다(Knapp & Watkins, 2005; 주세형 외 역, 2019: 45)[24]. 이에 따르면 설득 텍스트의 문법적 특징 역시 언어 주체의 의도를 반영할 것이다. 그런데 설득 텍스트에서 언어 주체의 의도는 독자의 태도 변화에 있기에, 장르-텍스트-문법 모델에서 제시하는 설득 텍스트의 문법적 특징에는 필자의 독자를 고려한 언어 표현 선택이 반영될 것으로 판단하였다.

Knapp & Watkins(2005; 주세형 외 역, 2019: 271-274)에서 제시한 '주장하기(arguing)[25]' 장르의 문법적 특징을 그 예와 함께 표로 요약하면

24) Knapp(2005)이 제안한 장르-텍스트-문법 모델은 다음과 같다(Knapp & Watkins, 2005; 주세형 외 역, 2019: 38).



25) 이때 '주장하기'는 '독자에게 특정 입장을 수용하도록' 하기 위함이라는 목적이 설정되어 있는데, 이는 '설득'의 개념에 해당한다(강효경, 2019: 57). 즉 Knapp & Watkins(2005)에서 제시한 '주장하기' 장르는 설득을 목적으로 하기에 본고에

다음과 같다.

언어 표현[26]	기능	예
심리 동사	의견을 표현함	믿다
연결어	개괄 단계 등에서 명제를 배열함	첫째, 둘째
	요점들을 연결함	왜냐하면
	반대의 요점을 소개함	그러나, 반면에
	주장을 마침	따라서, 그러므로
대명사	관여적 어조로 주관적인 의견을 나타냄	나는 …
양태 표현	비관여적 어조로 객관적인 의견을 표현함	…은 논의될 수 있다.
	필자와 독자의 위치를 정함	…해야 한다.
명사화	정보를 요약하거나 논제를 추상화함. 행위주를 제거함.	이는 사람들이 오늘날 가지고 있는 기계를 활용하는 최상의 방법이다. → 이는 현대 기술의 최상의 적용태이다.

[표Ⅱ-17] Knapp & Watkins의 주장하기 장르의 문법적 특징
(Knapp & Watkins, 2005; 주세형 외 역, 2019: 271-274)

여기서는 설득 텍스트에 나타나는 전형적인 문법적 특징들을 밝혀내고 있기는 하지만, 한국어의 설득 텍스트에서는 2인칭 대명사를 사용하여 화자의 관여적인 어조를 보이는 경우가 흔하지 않은(박나리, 2014a: 157) 등 이를 그대로 한국어 설득 텍스트의 문법적 특징으로 보기에는 문제가

서 다루는 설득 텍스트에 해당한다고 볼 수 있다.

26) 장르-텍스트-문법 모델에서는 '문법'을 '텍스트에서 단어들을 구성할 때 언어 사용자들이 숙지해야 할 선택 사항과 제약 사항들'로 정의하였다(Knapp & Watkins, 2005; 주세형 외 역, 2019: 51). 제시된 표현들 중에는 한국어에서 일반적으로 말하는 '문법'이라고 보기 어려운 것도 있기에 본고에서는 이를 포괄하여 '언어 표현'으로 명명하였다.

있다. 따라서 한국어 모어 화자가 쓴 설득 텍스트를 분석한 국어교육 및 한국어교육 분야의 연구 결과(김보미, 2009; 이은혜, 2011; 이혜정, 2013; 박나리, 2014a; 김현숙, 2016; 최민지, 2021 등)를 검토해 이를 보완하여, 독자 지향적 표현 확인을 위한 언어 표현 분석 항목을 설정하였다.

그런데 본고가 장르-텍스트-문법 모델의 관점을 취하기는 하지만, 이는 설득 텍스트의 문법적 특징을 밝히고 나열하는 것에 목적이 있는 것이 아니다. 본고는 기존 설득 텍스트의 문법적 특징에 대한 논의에서 설득에 가장 중요한 요인인 독자에 대한 논의가 결여되었다는 점에 주목하고자 한다. 즉 설득 텍스트를 생산할 때 독자의 요인에 따라 언어 표현을 조절해서 전략적으로 선택해야 한다는 필요성을 바탕으로, 전술한 설득 텍스트의 문법적 특징이 독자 요인에 따라 다르게 나타나야 함을 보이고자 한다.

2.4. 설득 텍스트에서의 독자 요인에 따른 독자 지향적 표현의 하위 범주

본고는 '언어 표현'에 주목하기 때문에 설득력에 기여하는 내용 및 조직 관련 요인은 논의에서 제외하였다. 노유경(2016: 24)에서 지적했듯이 언어 표현과 관련하여 어떠한 특정 언어 표현을 선택하는 것이 반드시 설득력을 높이는 것은 아니다. 다만 본고는 설득의 목적을 달성하기 위해서는 내용 및 조직뿐만 아니라 언어 표현 역시 독자 요인에 따라 달라져야 함을 보여주고, 이를 바탕으로 학습자가 어려움을 겪는 독자를 고려한 언어 표현에 대한 교육적 처치를 제공하고자 한다[27]. 이에 따라 본 항에서는 학습자가 독자를 고려하여 언어 표현을 전략적으로 선택할 수 있도록 하는 교육 내용 마련을 위해 독자 요인별로 그 목록을 제시하고자 한다.

---

27) Riames(1991) 역시 글의 형식이나 내용보다는 예상되는 독자가 기대하는 수사적 형태 사용에 중점을 두고 글쓰기 지도가 이루어져야 함을 강조하였다(최연희, 2009 : 48 재인용).

그런데 특정 언어 표현이 독자 고려에 효과가 있는지 밝히기 위해서는 박종훈(2019: 36-37)에서 지적하듯이 해당 표현의 의미기능에 대한 실증적 조사 과정이 필요하다. 본고는 이러한 문제의식에 동의한다. 다만 본 연구는 독자 요인에 따라 언어 표현을 어떻게 조절해야 하는지를 보이고자 하므로, 일련의 목록 제시는 선행 연구를 바탕으로 한다. 특히 개별적인 언어 표현의 의미기능에 대한 논의는 문법 교육 연구에서 꾸준히 진행되어 왔기에, 본 항에서는 이들 논의를 바탕으로 하여 독자 요인에 따른 독자 지향적 표현의 하위 범주를 제시하였다. 이 과정에서 교과서 예문을 활용하였는데, 이는 이재기(2018: 274)에서 언급하였듯이 교과서가 형식적으로 완결성을 지닌 '모범적 텍스트'이자, 담화 공동체가 합의한 담화 관습을 매우 높은 수준에서 전유하고 있는 '훌륭한 텍스트'를 예시하고 있기 때문이다. 또한 교과서 텍스트는 '설득하는 글의 읽기나 쓰기 교수·학습'이라는 분명한 목적성을 바탕으로 선정된 것이기에 어느 정도 원형성을 담보하고 있다고 볼 수 있다(신희성, 2019: 19).

(1) 독자의 개인적 관련성에 따른 언어 표현

설득 과정에서 개인적 관련성은 매우 중요한 역할을 한다(김영석, 2008: 193). 만약 텍스트가 독자에게 중요하지 않거나 흥미를 끌지 못하는 경우 독자는 텍스트를 정교하게 처리하지 않을 것이다. 이렇게 설득 텍스트가 주변 통로를 통해 처리되면, 이로 인해 형성된 태도 변화는 지속적이지 못하다. 따라서 개인적 관련성이 낮은 독자를 설득하기 위해서는 독자를 텍스트와 연관시켜야 한다(김영석, 2008: 194). 장르-텍스트-문법 모델에서 제시하는 설득 텍스트의 문법적 특징 중 이와 관련 있는 것은 대명사이다. 설득 텍스트에서 태도 표명의 주체로서 대명사를 사용하는 것은 독자와 필자의 관계를 지정하고 위치를 정하는 것과 관련되는데(이혜정, 2013: 77), 특히 텍스트가 1인칭으로 쓰이면 독자가 메시지에 매우 긴밀히 관여하게 되는 효과를 일으킨다(Knapp & Watkins, 2005; 주세형 외 역, 2019: 84). 그런데 이혜정(2013: 81-86)에서 지적하듯이 한

국어 설득 텍스트에서는 '우리'가 광범위하게 사용되는 반면, 1인칭 단수인 '나'의 사용은 상대적으로 적다[28]. 이는 한국어 담화공동체의 특수한 문화적 현상이기도 하지만, 필자가 독자를 자신의 입장으로 이끌려는 심리적 전략의 일환으로도 볼 수 있다.

(1) ㄱ. 손수건을 사용하면 이처럼 자원을 절약할 수 있을 뿐만 아니라 **우리**의 건강에도 도움이 된다. (박영목 외, 2019: 222)
ㄴ. 이제 **우리**는 다음 세대에게 물 부족으로 인한 고통을 안겨줄 것인지, 아니면 삶을 영위할 수 있는 환경을 물려줄 것인지를 고민해야 한다. (이삼형 외, 2019: 110)

(1)에서 '우리'는 필자와 독자를 모두 지칭하는 의미로 쓰여 필자와 독자의 공동체 의식을 강조하고 있다. 특히 (1ㄴ)의 경우 필자는 자신의 주장에 '우리'라는 표현을 사용하여 이 문제를 독자와 관련시키고자 하였다. 이처럼 독자의 개인적 관련성을 높이기 위해서는 필자와 독자를 공동으로 지칭하는 1인칭 복수 대명사 '우리'를 사용할 수 있다.

개인적 관련성이 낮은 독자를 텍스트와 연관시키는 또 다른 방법으로는 의문문, 명령문, 청유문 등 서법의 활용이 있다. 설득 텍스트의 서법은 필자의 의견을 표현하는 평서문이 가장 많지만, 필자가 독자에게 행동을 요구하는 명령문, 청유문 등도 사용되는데(이혜정, 2013: 37), 관련하여 독자와 소통하는 글쓰기를 위한 구체적 방안을 수사학적으로 접근한 정소연(2010)의 논의가 의향법을 언급하고 있어 주목할 만한다. 여기서 의향법이란 '언어 내용을 전달하는 과정에서 청자에 대하여 화자가 가지는 태도를 실현하는 것(권재일, 2004: 7; 정소연, 2010: 248 재인용)'

28) 이혜정(2013)에서는 한국어 주장하는 글의 언어적 특징을 밝히기 위해 전형적인 모어 화자이자 담화 공동체의 전문 필자에 의해 작성된 신문 사설, 칼럼, 한국어 교재와 국어 교과서에 실린 논설문, 한국어 능력 시험 고급형 작문의 답안과 21세기 세종말뭉치의 현대 문어 중 주장하는 글 등을 표본 텍스트로 삼아 분석하였다. 이때 대명사의 경우 '우리(68.09%)>그들(9.42%)>그(8.57%)>나(7.92%)>자기(7.28%)>누구(4.5%)' 등의 순으로 많이 쓰임이 파악되었다(이혜정, 2013: 83).

으로, 서술문, 의문문, 명령문 등 문장의 서법을 말한다. 수신자를 중요하게 여긴 Cicero는 논증 전개의 다양성을 위해 수사 의문문, 명령, 청유, 기원 등의 형식을 사용할 수 있다고 하였다(안재원 편역, 2006: 180-181). 즉 서법을 통하여 독자의 동참과 공감을 이끌어낼 수 있다는 것이다.

(2) ㄱ. 길거리에서 쓰레기통을 찾지 못해 불편을 겪어 본 경험이 누구나 한 번쯤 있을 것이다.
ㄴ. 길거리에서 쓰레기통을 찾지 못해 불편을 겪어 본 경험이 있는가?
(노미숙 외, 2019a: 110-113)

(2)는 교과서에 나타난 예문으로, 고쳐쓰기 과정에서 독자의 주의를 끌기 위해 (2ㄱ)을 의문문인 (2ㄴ)으로 바꾸고 있다. 독자의 개인적 관련성을 높이기 위한 메시지로 독자도 경험했을 법한 내용을 제시하되, 이를 표현하는 과정에서 의문문이라는 언어 형식을 동원하여 독자의 메시지 처리 동기를 극대화한 것이다. 이처럼 설득 텍스트에서 서법의 활용은 글 전개에 변화를 주고 그 내용을 효과적으로 전달할 수 있게 한다(이승연, 2012: 260).

반대로 독자의 개인적 관련성이 강한 경우에는 개인화를 덜 시키는 방향으로 전환해야 한다(박재현, 2013: 217). 김정자(2001: 48)에서도 표현 내용과의 거리를 지나치게 좁게 설정하면 객관성을 확보하기 힘들어 독자를 설득시키기 어렵다고 하였다. 즉 독자의 개인적 관련성이 높을 때는 필자의 주장을 객관적이고 중립적인 어조를 통해 드러낼 수 있는 언어 형식을 선택해야 한다. 이에 앞서 독자의 개인적 관련성이 낮은 경우와 반대로 1인칭 주어 '나'를 제거하여 객관적인 어조를 부여할 수 있다(Knapp & Watkins, 2005; 강효경, 2019: 83 재인용).

(3) 장영실이 파면된 해에서 약 600년이 지나 4차 산업 혁명이 화두가 되고 있는 지금까지도 우리 사회는 실패를 허(許)하지 않는 분위기이다. **실패를 용납하지 않는 문화는 국가의 발전과 성장에 걸림돌이 된다.** (박영민 외, 2018: 164)

(3)에서 밑줄 친 부분은 필자의 생각이지만, 자신의 입장을 1인칭으로 드러내지 않고 판단의 주체를 생략하고 있다. 이처럼 1인칭 대명사 주어를 제거하여 필자의 의견을 개진하면 독자는 무의식적으로 해당 주장이 필자 개인의 주장이 아니라 공적인 사실이나 일반화된 의견으로 짐작하게 된다(이혜정, 2013: 78).

이 외에도 피동 표현을 통해 행위의 주체를 표면에 드러내지 않음으로써 객관화 전략을 구현할 수 있다(김한샘 외, 2017). 피동 표현에는 '피동사', '동사 + -아/어지다', '명사 + -되다' 등이 속하는데, 특히 심리사고 동사를 피동형으로 사용하면 필자의 생각을 객관화하여 인용한 것이 되어, 독자는 필자가 '명제화된 사태 간의 관계를 합리적으로 생각한 결과'를 '객관적 어조'로 읽게 된다(최경봉 외, 2017: 145).

(4) 이처럼 보행 중 스마트폰을 사용하는 것은 안전사고와 건강 문제 등을 야기하는 굉장히 위험한 행동이다. 이를 방지하기 위해 보행 중 스마트폰 사용 제한에 대한 방안이 시급히 **마련되어야** 한다.
(신유식 외, 2017: 131)

(4)에서는 피동 표현을 사용해 '보행 중 스마트폰 사용을 제한해야 한다'는 필자의 주장을 서술하여, 해당 진술이 주장보다 사실에 가까워 보이게 하였다(강효경, 2019: 88).

인용 표현의 사용도 다른 사람의 말이나 기존 지식을 인용함으로써 다른 심리 공간으로 이동하도록 하여 심리적인 거리를 확보할 수 있게 한다(구현정, 2004).

(5) ㄱ. “21세기의 전쟁은 물을 차지하기 위한 전쟁이 될 것이다.” 전 세계은행 부총재 이스마일 세라겔딘의 경고이다. (이삼형 외, 2019: 110)

ㄴ. 《대전일보》에 따르면, 천안의 한 고등학교에서 스마트폰 앱을 활용한 영어 수업을 실시하여 교사와 학생들로부터 높은 호응을 얻고 있다고 한다. (박영목 외, 2018: 162)

(5ㄱ)에서는 물이 부족하다는 문제 상황을 직접적으로 지적하는 권위 있는 사람의 의견을 인용하면서 글을 시작하고 있다. 이러한 직접 인용 표현은 전달되는 내용에 생생하게 접근하도록 하여 객관성을 확보하게 한다(최경봉 외, 2017: 150). (5ㄴ)에서는 간접 인용 표현을 사용하여 자신의 주장을 좀 더 객관적인 것처럼 보이도록 하고 있다.

이때 박나리(2014b)에서 언급한 바와 같이 다른 사람이 한 말이 아닌 필자 자신의 의견을 인용 구문을 사용하여 나타내는 자기인용구문을 사용하면, 다른 사람의 발화처럼 심리적인 거리감을 가지고 표현하는 효과가 있다. 자기인용구문의 형태통사적 특징으로는 모문 주어로 문장성분화되지 않는 원화자, 화자의 비관여성을 함축하는 보문자 ‘-고’, [비확실] 및 [비단언] 양태 표현의 필수적 공기의 세 가지가 있다(박나리, 2014b: 9-23; 김한샘 외, 2017: 106 재인용).

(6) 따라서 청소년의 팬클럽 활동은 청소년이 바람직한 성인으로 성장하는 데 도움을 준다고 할 수 있다. (노미숙 외, 2019a: 115)

(6)은 필자가 주어로 나타나지 않았고, 보문자 ‘-고’를 동반하였으며, ‘-다고 하-’가 ‘-(으)ㄹ 수 있-’이라는 [비단언]을 나타내는 양태 표현과 공기하여 자기인용구문의 형태통사적 형식을 갖추었다. 이를 통해 필자는 자신의 주장을 객관적으로 조작할 수 있다(박나리, 2014b: 23).

마지막으로 명사화 역시 다른 언어 표현에 비해 객관적이고 중립적인 느낌을 주어, 명제 내용이나 독자에 대한 필자의 거리를 표현할 수 있다(소지영, 2016: 75). 김한샘 외(2017)에서는 선행 연구 검토를 통해 학술 텍스트에서의 객관화 전략 언어 표지를 선정하였는데, 이에 따르면 명사화 구문은 행위를 약화시키는 대상화를 통해 객관성을 부여한다(김한샘 외, 2017: 104). 즉 명사화 구문은 비인칭적 성격(impersonality)을 갖게 되어 기술의 태도에 있어 좀 더 객관적인 느낌을 준다는 것이다(신선경, 2005: 297).

(7) 서로의 언어에 관심을 기울이고, **언어 차이를 좁히기 위해 노력함**으로써 다가오는 통일 시대에 진정한 통합을 이룰 수 있도록 대비해야 한다. (김진수 외, 2019b: 190)

이상의 독자의 개인적 관련성에 따른 언어 표현을 정리하여 표로 나타내면 다음과 같다.

<table>
<tr><td rowspan="2">독자의
개인적
관련성</td><td>높음</td><td>1인칭 대명사
'나'의 비실현</td><td>피동 표현
-이/히/리/기-,
-되다,
-아/어지다</td><td>인용 표현
-(라)고</td><td>명사화 구문
-ㅁ/음, -기,
-(으)ㄴ/는 것</td></tr>
<tr><td>낮음</td><td>1인칭 대명사
'우리'의 실현</td><td colspan="3">의문문, 청유문, 명령문 등
서법의 활용</td></tr>
</table>

[표Ⅱ-18] 독자의 개인적 관련성에 따른 언어 표현

(2) 독자의 사전 지식에 따른 언어 표현

독자가 주제에 대한 사전 지식이 많을 경우, 필자의 설득 메시지에 흔들리지 않고 기존 입장을 고수하는 방식으로 메시지의 수용을 편향시키는 경향이 있다(Ross, Lepper & Hubbard, 1975; 박재현, 2006: 154 재인용). 전술한 바와 같이 특히 필자의 주장에 대해 독자가 반대 입장을 가질 경우, 사전 지식이 많은 독자는 이를 반박하며 더욱 비호의적인 반응을 보인다(Petty & Cacioppo, 1986; Wood, 1982). 따라서 사전 지식이 많은 반대 입장의 독자를 설득하기 위해서는 완화적 양태 표현을 사용해야 한다. 왜냐하면 거부감이 높은 독자에게 지나치게 단언적인 표현은 부담감을 불러일으킬 수 있으며 상대방을 존중하고 있지 않다는 생각에 반감을 살 수 있기 때문이다(노유경, 2016: 85).

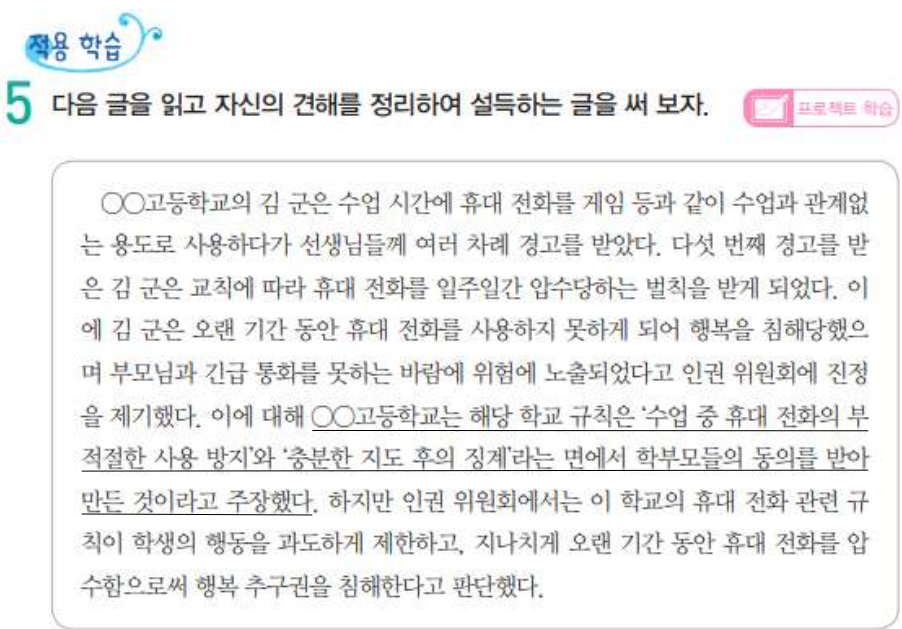
반면에 사람들은 익숙하지 않은 정보나 직접 경험하지 않은 정보를 강도 높게 처리하지 못하고 주어진 메시지를 그대로 받아들이기 때문에(김영석, 2008: 196), 독자가 주제에 대한 사전 지식이 없는 경우에는 상대적으로 단언적 표현을 선택하는 것이 설득의 효과를 높일 수 있다. 전정미(2015: 286)에서도 상대방을 설득하기 위해서는 메시지의 '명료성'을 강조하는 것이 중요하다고 보았는데, 이를 위한 구체적인 방법으로 논리적인 근거를 제시하는 것과 자신의 주장을 단정적으로 표현하는 것을 제시하였다. 김미형(2002: 30) 역시 설득 텍스트에는 '-이다, -고자 한다, -ㄹ 것이다'와 같이 필자의 주체적인 단정성을 드러내는 표현을 써야 한다고 보았다.

이러한 주장의 완화성과 단언성은 명제 내용에 대하여 필자가 어느 정도 확신을 가지고 전달하는가 하는 '확신의 정도'를 문법적으로 표현한 양태 표현(송재목, 2009: 30)으로 실현된다. 즉 독자의 사전 지식이 높을 때는 개연성과 가능성을 열어두는 양태 표현을 사용하여 독자의 의혹 제기 가능성을 낮추는 설득 전략을, 독자의 사전 지식이 높을 때는 확신의 정도성이 강한 양태 표현을 사용하여 독자가 필자의 주장을 받아들이게 하는 설득 전략을 활용할 수 있다. 이는 김정은(2021: 152)에서 언어 주

체가 '독자가 자신의 생각을 어떻게 받아들일지'를 더 중요하게 생각하는 경우에 유보적 전략을, 독자의 입장보다는 자신의 목소리를 더 강하게 드러내야 할 경우에는 단언적 전략을 사용한다는 것과 같은 맥락이다.

(8) 하지만 때로는 학교나 담임 선생님을 거치기 불편한 긴급 상황이 **발생할 수도 있습니다.** 그런 경우에 가정과 학생의 연락 수단이 없는 것이 큰 문제가 **될 수도 있다고** 생각합니다. (김동환 외, 2017: 226 예시 답안)

(8)은 교장 선생님을 독자로 하여 '학교의 휴대 전화 관리를 합리적으로 개선해야 한다'는 필자의 주장을 설득하는 글의 일부이다. 교과서 학습활동에서 독자에 대해 제시하고 있는 부분을 살펴보면 다음과 같다.


적용 학습

5 다음 글을 읽고 자신의 견해를 정리하여 설득하는 글을 써 보자. 프로젝트 학습

○○고등학교의 김 군은 수업 시간에 휴대 전화를 게임 등과 같이 수업과 관계없는 용도로 사용하다가 선생님들께 여러 차례 경고를 받았다. 다섯 번째 경고를 받은 김 군은 교칙에 따라 휴대 전화를 일주일간 압수당하는 벌칙을 받게 되었다. 이에 김 군은 오랜 기간 동안 휴대 전화를 사용하지 못하게 되어 행복을 침해당했으며 부모님과 긴급 통화를 못하는 바람에 위험에 노출되었다고 인권 위원회에 진정을 제기했다. 이에 대해 ○○고등학교는 해당 학교 규칙은 '수업 중 휴대 전화의 부적절한 사용 방지'와 '충분한 지도 후의 징계'라는 면에서 학부모들의 동의를 받아 만든 것이라고 주장했다. 하지만 인권 위원회에서는 이 학교의 휴대 전화 관련 규칙이 학생의 행동을 과도하게 제한하고, 지나치게 오랜 기간 동안 휴대 전화를 압수함으로써 행복 추구권을 침해한다고 판단했다.

(1) 인권 위원회 또는 교장 선생님을 독자로 선정하여 설득하는 글을 쓰기 위한 계획을 세워 보자.

글쓰기 계획서	(예시 1: 예상 독자가 교장 선생님인 경우)	(예시 2: 예상 독자가 인권 위원회인 경우)
글의 주제	학교의 휴대 전화 관리 규정을 합리적으로 개선해야 한다.	학교의 휴대 전화와 관련된 인권 위원회의 입장을 재고해야 한다.
글의 목적	설득	설득
예상 독자	교장 선생님	인권 위원회
예상 독자 분석	• 학교 운영 전반에 대해 책임을 지는 인물이다. • 학교의 합리적인 운영과 교육적 결과를 모두 고민하는 인물이다. • 학교에 대한 주변의 여론에 민감하게 반응할 수 있는 인물이다.	• 무엇보다 개인의 인권을 제일 중요하게 생각한다. • 한 집단의 특수성보다는 전체의 보편성을 중요하게 생각한다.

[그림 Ⅱ-8] '교학사' 고등학교 국어 교과서 학습활동(김동환 외, 2017: 224)
(밑줄은 연구자)

밑줄 친 부분을 통해 독자인 교장 선생님이 필자와 반대 입장이면서 학교 규정에 대한 사전 지식이 많다는 것을 알 수 있다. 이에 (8)에서는 독자의 거부감을 낮추고 대우해준다는 느낌이 들도록 완화성을 나타내는 양태 표현을 선택한 것으로 추론해 볼 수 있다.

반면에 다음에서는 주제에 대한 사전 지식이 적은 독자를 설정하였다.

(2) 〈보기〉를 바탕으로 글이 수록될 매체와 예상 독자를 고려하여 글쓰기 방향을 구상해 보자.

보기

글을 쓸 때는 글이 수록될 매체와 예상되는 독자의 특성을 파악하고, 그에 적합한 글쓰기 방향을 정해야 한다. 예컨대 학교 신문에 실리는 글과 개인 누리 소통망에 실리는 글은 매체 특성이 다르므로 글을 쓸 때 고려해야 할 요소에도 차이가 있다. 예상 독자가 친한 친구들인지, 불특정 다수인지, 또는 건의를 받는 누군가인지에 따라서도 글쓰기 방향이 달라진다.

▶예시 답안

[그림 Ⅱ-9] '동아출판' 고등학교 국어 교과서 학습활동(고형진 외, 2017: 284) (밑줄은 연구자)

주제에 대한 사전 지식이 부족한 독자와 관련하여 교과서에서는 글쓰기 방향으로 '관련 근거를 명확하고 풍부하게 제시하고 쉬운 어휘를 사용하여 내용을 서술한다.'를 제시하고 있다. 하지만 이 외에도 단언성이 드러나는 양태 표현을 사용할 수 있다. 예시 답안의 글인 (9)를 보면 당위의 의미를 나타내는 '-어/아야 하-'를 사용하여 (8)에 비해 필자의 주장이 강하게 드러난다.

(9) 최근에는 동물 쇼가 많이 사라지는 추세이다. 특히 우리나라보다 동물권 보호가 활발한 해외에서는 법적으로 동물 쇼를 금지하는 나라도 있다. 우리나라 역시 생명의 존엄성을 해치는 동물 쇼를 하루빨리 법적으로 **금지해야 한다.** (고형진 외, 2017: 286 예시 답안)

한편 독자의 사전 지식 정도에 따른 양태 표현 선택항을 구성하기 위해서는 설득 텍스트에 주로 사용되는 양태 표현에는 어떤 것이 있는지에 대한 확인이 선행되어야 한다. 이에 먼저 교과서 설득 텍스트에 나타난 양태 표현 및 양태 부사 목록과 빈도를 정리하였다[29].

표현	목록(빈도)
양태 표현	-게(기) 마련이-(1), -(으)ㄴ/는 것이-(43), -ㄴ/ㄹ 것 같-(3), -(으)ㄴ/는/(으)ㄹ 듯하-(2), -(으)ㄴ/는/(으)ㄹ지(도) 모르-(4), -ㄴ 셈이-(7), -는 법이-(1), -ㄹ 것이-(59), -(으)ㄹ 수(가/는) 없-(11), -(으)ㄹ 수(도) 있-(83), -기 일쑤-(1), -면 좋겠-(1), -어/아야 하-(54), -지 않으면 안 되-(3)
양태 부사	결코(3), 과연(2), 굳이(1), 꼭(1), 대개(1), 물론(3), 반드시(2), 별로(1), 분명(2), 실제로(5), 아무리(1), 아예(2), 오히려(8), 전혀(2), 절대(1)

[표Ⅱ-19] 교과서 설득 텍스트에 나타난
양태 표현 및 양태 부사 목록과 빈도

29) 교과서 텍스트 정보는 다음과 같다.

성취기준	교과서 종 수 및 텍스트 편 수
[9국03-04] 주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓴다.	9종 18편
[10국03-02] 주제, 독자에 대한 분석을 바탕으로 타당한 근거를 들어 설득하는 글을 쓴다.	12종 18편
[12화작03-04] 타당한 논거를 수집하고 적절한 설득 전략을 활용하여 설득하는 글을 쓴다.	5종 11편

이를 독자의 사전 지식에 따른 언어 표현으로 체계화하기 위해서는 정도성을 고려해야 한다. 그런데 강효경(2019: 97)에서 지적한 바와 같이 동일한 양태 표현임에도 연구자들마다 해당 표현이 어떤 의미 영역에 속하는지 다르게 보기 때문에 양태 표현의 정도성을 확실히 하는 것은 어려운 일이다. 이에 본고에서는 교과서 설득 텍스트에 나타난 표현을 중심으로 하되, 선행 연구(신명선, 2006; 노유경, 2016; 손혜옥, 2016; 이지연, 2018; 강효경, 2019; 김정은, 2021 등)를 참고하여 확신의 정도성에 대해 어느 정도 합의된 논의가 이루어진 양태 표현과 양태 부사에 한정하여 독자의 사전 지식에 따른 언어 표현을 다음과 같이 분류하였다.

독자의 사전 지식	높음	양태 표현 -ㄴ/ㄹ 것 같-, -(으)ㄴ/는/(으)ㄹ 듯하-, -(으)ㄴ/는/(으)ㄹ지(도) 모르-, -ㄹ 수(도) 있-, -기도 하- 등	양태 부사 과연, 굳이, 대개, 물론, 오히려 등
	낮음	-ㄹ 것이-, -지 않으면 안 되-, -어/아야 하- 등	결코, 꼭, 반드시, 분명, 아예, 전혀, 절대 등

[표Ⅱ-20] 독자의 사전 지식에 따른 언어 표현

(3) 독자의 언어 능력에 따른 언어 표현

독자의 언어 능력과 가장 밀접하게 관련되는 텍스트 요인은 텍스트 난이도로, 이때 참고할 수 있는 개념으로는 '이독성(readability)'이 있다. Kroll(1985)은 필자에게 자신보다 어린 독자를 위해 이야기를 다시 쓰게 한 후 텍스트의 변화를 살폈는데, 그 결과 통사적 복잡성의 감소와 함께 글이 보다 읽기 쉽게 바뀌었음을 밝혀내 이독성과 독자 고려를 관련지었다(서수현 외, 2012: 275 재인용). 이독성이란 글의 읽기 쉬움 정도를 말하는 것(서혁, 2011: 434)으로, 이독성 구성 요인에 대한 설정은 학자마다 다양하지만 대체로 텍스트 요인과 독자 요인을 두 축으로 하여 그 개념을 정의한다(이희철, 2019: 22). 본고에서는 독자 요인에 따라 텍스트 요인이 달라져야 함을 전제로 하므로, 이독성의 텍스트 요인을 논의한 연구를 바탕으로 독자의 언어 능력에 따라 어떠한 언어 표현을 사용해야 하는지 살펴보고자 한다.

윤창욱(2006)에서는 선행 연구를 바탕으로 문장의 길이, 어휘 난이도, 인칭(대)명사, 단문, 지시어, 접속어의 여섯 가지 이독성 기대 요인[30]을 추출하였다. 이후 이 이독성 기대 요인들이 얼마나 타당성이 있는지 확인한 결과, '어휘의 난이도'와 '문장의 길이' 요인이 가장 강력한 이독성 기대 요인임을 밝혔다. 이때 '어휘의 난이도'는 해당 어휘가 독자에게 얼마나 익숙한가에 따라 결정된다. 즉 많이 노출된 단어일수록 난이도가 낮다고 할 수 있으며, 이는 낱말의 노출 빈도와 관련된다. 한편 독자의 기억력에는 한계가 있기 때문에 일정 길이 이상의 문장이 제시되면 독자의 언어 능력에 따라 글을 이해하는 능력에 차이를 보이게 된다. 따라서 '문장의 길이' 역시 이독성에 영향을 준다고 볼 수 있다(이희철, 2019: 23). 그런데 문장의 길이는 연결어미 등을 통해 문장이 복잡해지는 과정에서 길어지게 되는 것이다. 따라서 문장의 길이와 문장의 복잡성인 문장 구조는 함께 다루어져야 한다. 이상의 논의를 바탕으로 할 때, 언어 능력이 낮은 독자에게는 고빈도 어휘를 사용하고, 복문보다는 단문으로

30) 여기서 '이독성 기대 요인'이란 '글의 이해에 영향을 미칠 수 있으리라 기대되는 요인'을 뜻한다(윤창욱, 2006: 5).

쓰는 것이 독자로 하여금 설득 텍스트를 중심 경로로 처리할 수 있게 할 것이다.

이와 반대로 언어 능력이 높은 독자에게는 보다 전문적인 저빈도 어휘 및 복잡한 통사구조를 선택할 수 있다. 특히 지적이거나 교육 수준이 높은 수신자는 메시지 질을 중요하게 생각하고, 질 높은 메시지를 제시한 필자의 공신력을 더욱 높게 평가하기 때문에(Petty & Cacciopo, 1986; 리대용 외 역, 1999: 120) 언어 능력이 높은 독자에게 언어 능력이 낮은 독자에게 쓰듯이 쉬운 어휘와 단문을 사용할 경우 독자는 필자의 주장을 신뢰하지 않을 수 있다.

(10) ㄱ. 사회가 무선 통신망으로 지나치게 많이 연결되어 있어서 개인 정보가 다른 사람들에게 쉽게 알려질 수 있거든요. 개인 정보가 다른 사람에게 흘러나가면 범죄에 노출될 가능성이 커집니다.

ㄴ. 과잉 연결 사회에서는 우리의 삶이 범죄에 쉽게 노출될 수 있다. 경찰청 사이버안전국의 통계를 보면 2004년 77,099건이던 인터넷 관련 범죄가 2013년 155,366건으로 10년간 약 2배나 증가한 것을 알 수 있다. 또한, 한국인터넷진흥원의 개인정보침해신고센터 접수 자료에 따르면 2006년 23,333건이던 개인 정도 침해 상담 건수가 2015년에는 152,151건으로 약 6배 이상 증가하였다. 이는 정보 통신 기술이 발달하는 추세와 비례한다.

(신유식 외, 2017: 122-126)

(10)의 ㄱ과 ㄴ은 모두 '범죄에 쉽게 노출될 수 있다'는 과잉 연결 사회의 단점을 서술하고 있는 부분이다. 그런데 독자를 (10ㄱ)은 초등학생으로, (10ㄴ)은 고등학생으로 설정하고 있어, 언어 표현에 선택에 있어 차이를 보인다.

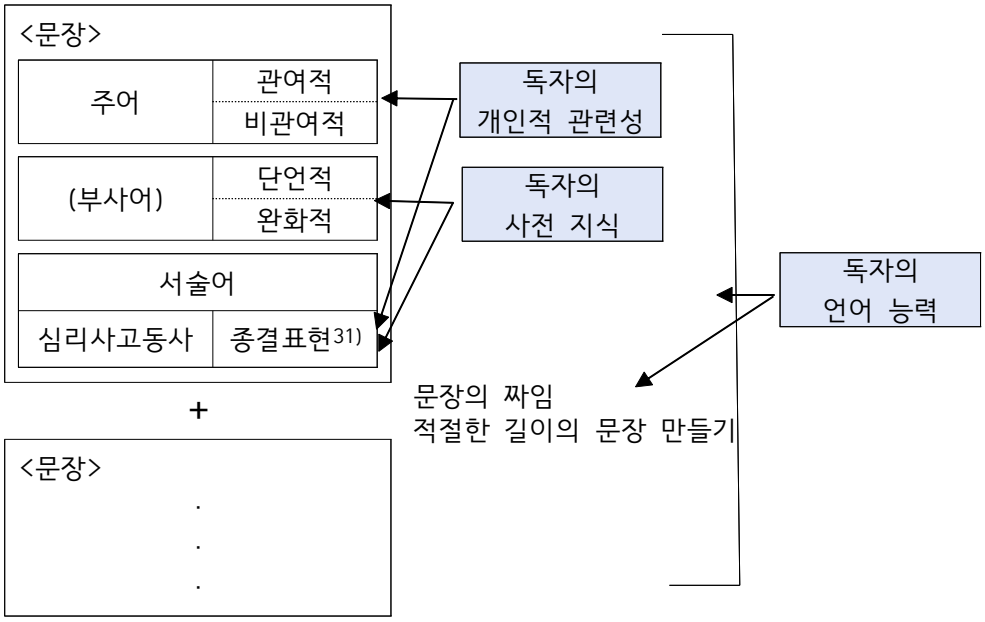
이상의 논의를 정리하여, 설득 텍스트에서의 독자 요인에 따른 언어 표현의 하위 범주를 표로 나타내면 다음과 같다.

독자의 언어 능력	높음	전문적인 저빈도 어휘	명제의 논리적 관계가 잘 드러나는 복문
	낮음	친숙한 고빈도 어휘	문장의 길이가 짧은 단문

[표Ⅱ-21] 독자의 언어 능력에 따른 언어 표현

2.5. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현의 종합적 적용

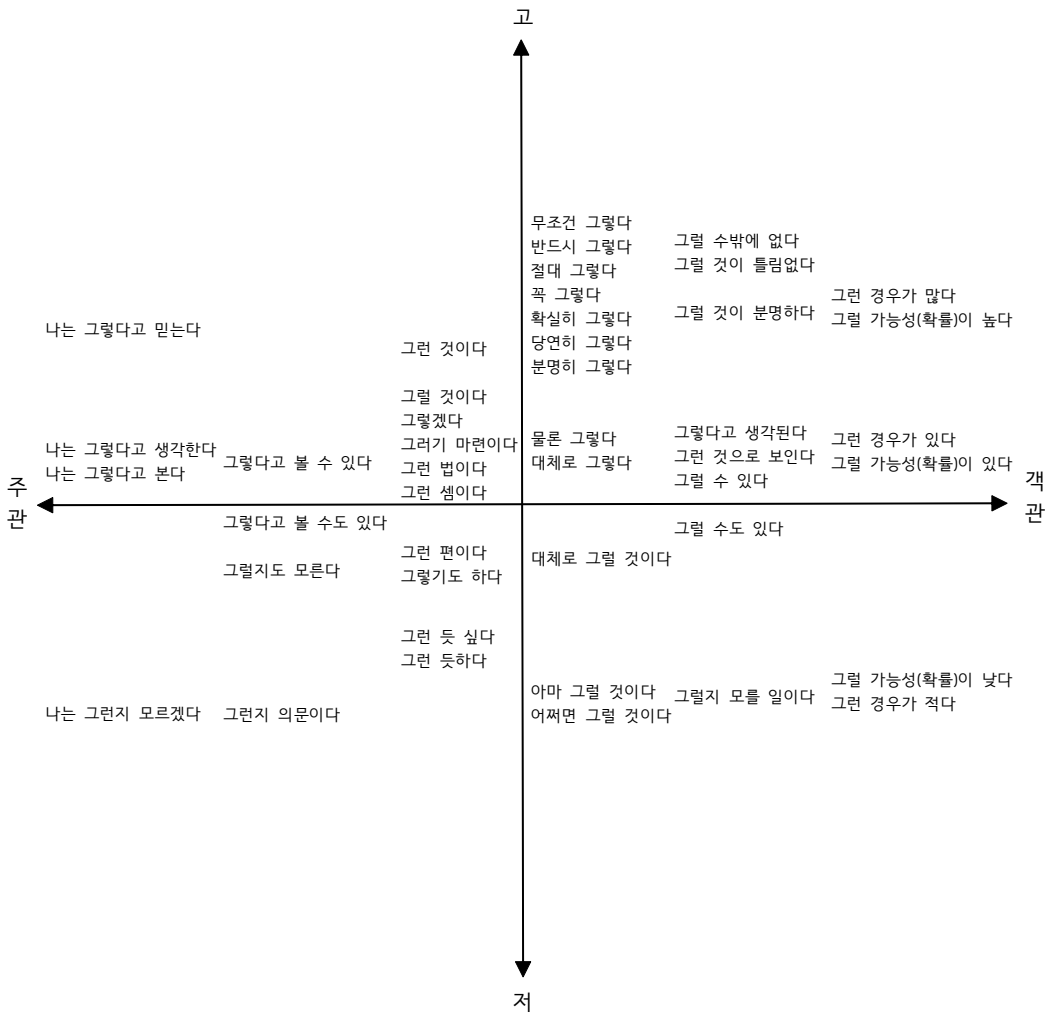
필자가 글을 쓸 때 고려해야 하는 독자는 실제로는 전술한 독자 요인들의 혼합체이기 때문에 궁극적으로는 이들을 종합적으로 적용할 수 있어야 한다. 따라서 본 항에서는 설득 텍스트 생산 시 언어 표현 층위에서 전술한 독자 요인을 어떻게 반영할 수 있는지 보이고자 한다. 앞의 논의를 바탕으로 그 적용 양상을 도식화하여 나타내면 다음과 같다.



[그림Ⅱ-10] 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현의 종합적 적용 양상

이때 독자의 언어 능력의 경우 문장 내 어휘 선택과 문장 간의 결합에 영향을 미치는 등 작용의 층위가 독자의 개인적 관련성 및 사전 지식과는 다르다. 이에 독자 지향적 표현의 체계적 목록화는 문장 내 언어적 형식 선택에 영향을 미치는 독자의 개인적 관련성과 사전 지식을 중심으로 하고자 한다. 이렇게 목록화를 하는 것은 그래야 교수·학습 방안도 구체성을 가질 수 있으며, 이를 학습한 학습자도 체계적으로 언어 자원을 내재화하고 향후 실제 언어생활에 활용하는 지식으로 전이할 수 있기 때문이다(신희성, 2019: 220). 관련하여 신희성(2019: 224)에서 정보 양태를 그 정도성에 따라 다음과 같이 나열하고 있어 주목할 필요가 있다.

31) 종결 표현이란 '종결어미와 다른 요소가 결합하여 종결의 기능을 하는 모든 범주(김자영, 2014: 35)'를 말한다.



[그림Ⅱ-11] 한국어 정보 양태의 값과 방향(신희성, 2019: 224)

이를 참고하여 본고의 논의 대상인 독자의 개인적 관련성 및 사전 지식과 관련된 독자 지향적 표현을 배열해보면 다음과 같다[32].

32) [그림Ⅱ-10]에서 알 수 있듯이 독자의 개인적 관련성과 사전 지식이 모두 영향을 미치는 부분은 종결 표현이다. 이에 독자의 개인적 관련성 및 사전 지식에

독자의 개인적 관련성 / 독자의 사전 지식	낮음		높음
높음	그럴 것 같다 그런 듯하다 그럴지 모른다 그럴 수 있다 그렇기도 하다	그렇다고 볼/할 수 있다	그럴 수 있다고 한다 그럴 수 있게 된다 그렇게 될 수 있다
낮음	그럴 것이다 그렇지 않으면 안 된다 그래야 한다	그렇게 될 것이다 그렇게 되어야 할 것이다 그렇게 되어야 한다	그렇게 하는 것이 되어야 한다

[표Ⅱ-22] 독자의 개인적 관련성 및 사전 지식에 따른 독자 지향적 표현의 체계

(11) ㄱ. 실제로 OO구에서 재활용 쓰레기통을 시범 설치한 결과, 플라스틱 종이컵 등 재활용이 가능한 쓰레기를 더 많이 **수거할 수 있었다고 한다.** (노미숙 외, 2019a: 112)

ㄴ. 그리고 기부를 통해 더불어 사는 가치로 움직이는 사회를 만든다면 결과적으로 후손들 역시 좋은 사회에서 **살 수 있게 된다.** (이도영 외, 2018: 163)

ㄹ. 여기서 한 걸음 더 나아가 에스엔에스를 통해 여론이 형성되고 다수의 사람들의 판단과 행위에 영향을 끼치면서 사회적 차원에서 집단 지성이 **현실화될 수 있다.** (이도영 외, 2018: 171 예시 답안)

따른 독자 지향적 표현의 체계는 종결 표현을 중심으로 정리하였다. 실제 독자의 개인적 관련성 및 사전 지식에 따른 독자 지향적 표현은 전술한 바와 같이 주어나 부사어의 조절을 통해서도 실현할 수 있다. 예를 들어 독자의 개인적 관련성이 매우 높은 경우 [표Ⅱ-22]의 독자의 개인적 관련성이 높을 때 사용하는 종결 표현 외에 명사화 구문을 활용하거나 주어에서 1인칭 대명사 '나'를 생략하는 방식으로도 조절할 수 있다.

(12) ㄱ. 또한 차별 철폐 소송을 하는 전문 변호사들이 앞서 언급한 바와 같이 기존 법체계의 한계에 자꾸 부딪히면 이를 **해결하게 될 것이고**, 그 새로운 법을 만드는 과정에서 시민들의 의식은 더욱 **향상될 것이다.** (이삼형 외, 2017: 263)

ㄴ. 그러나 무엇보다 보행자 스스로가 보행 중 스마트폰 사용의 위험성을 알고 자제하려는 노력이 **우선되어야 할 것이다.** (신유식 외, 2017: 131)

ㄷ. 인권을 위해 싸우도록 훈련된 변호사들이 차별 관련 소송을 대리하는 일에 매진할 수 있는 기반이 **조성되어야 하기** 때문이다. (이삼형 외, 2017: 263)

ㄹ. 그리고 그 주된 활동은 우리가 일상적으로 사용하는 외국어를 쉽고 아름다운 우리말로 **순화하는 것이 되어야 한다.** (이삼형 외, 2017: 269 예시 답안)

(11)은 독자의 심리적 저항감을 낮추면서 독자가 주제에 대해 심리적 거리를 확보할 수 있도록 하기 위해 사용할 수 있는 표현이다. 즉 [가능]의 의미를 나타내는 '-수 있-'과 인용 표현 또는 피동 표현을 결합해 비관여적 어조를 형성하고 있다. (12)는 독자가 주제에 대한 개인적 관련성은 높지만 사전 지식은 적을 때 선택할 수 있는 표현이다. 필자가 자신의 주장에 확신성을 나타내는 '-ㄹ 것이-'나 '-어/아야 하-'와 객관적이고 중립적 어조를 형성하는 피동 표현 및 명사화 구문을 결합하고 있다.

위에서 보인 표현들은 교과서 설득 텍스트에 나타난 전형적인 것들로, 실제 언어생활에서 이 표현들은 훨씬 더 자유롭고 변칙적으로 활용된다. 그럼에도 불구하고 [표Ⅱ-22]와 같이 나타낸 것은 글을 쓰는 과정에서 무의식적으로 언어를 선택하느라 필자의 내면에 산발되어 있는 언어 항목들이 이처럼 체계적으로 구성될 수 있음을 보이고자 한 것이다(신희성, 2019: 237).

또한 본고의 목적은 이 표현들을 그대로 암기하는 것이 아니라 각 표현들의 의미기능에 대한 이해를 바탕으로 독자 요인에 따라 이 표현들을

조절하여 전략적으로 선택하게 하는 데 있다. 이를 고려하여 '노키즈존이 확산되어서는 안 된다'는 주장과 관련하여 독자 지향적 표현의 종합적 적용의 예를 보이면 다음과 같다[33].

(13) '노키즈존'은 아이들 때문에 생긴 것이 아니다. 아이들을 관리하지 못하는 어른들의 문제이다. 따라서 '노키즈존'은 해결책이 아니다. 모두가 서로 조금씩만 이해해 준다면, 노키즈존은 필요하지 않다.

(14) ㄱ. '노키즈존'은 아이들 때문에 생긴 것이 아니라 *오히려* 아이들을 관리하지 못하는 어른들의 문제로 *볼 수 있다.* 따라서 '노키즈존'은 근본적인 해결책이 *될 수 없다.* **우리** 모두가 서로 조금씩만 이해해 준다면, 노키즈존은 필요하지 *않을 듯하다.*

ㄴ. **'노키즈존'이 생긴 것은 아이들 때문이 아니라 소란을 피우는 일부 아이들을 제재하지 못하는 어른들 때문으로 볼 수 있으므로 '노키즈존'은 근본적인 해결책이 될 수 없다.** 우리 모두가 서로 조금씩만 배려해 주고 이해해 준다면, 노키즈존은 필요하지 않을 듯하다.

ㄷ. '노키즈존'은 아이들 때문에 생긴 것이 아니라 오히려 아이들을 관리하지 못하는 **일부** 어른들의 문제로 볼 수 있다. 따라서 '노키즈존'은 근본적인 해결책이 될 수**는** 없다. 우리 모두가 서로 조금씩만 이해해주다면 **굳이** 노키즈존은 필요하지 **않을 것 같다.**

33) 해당 내용은 박영목 외(2018: 156-160)를 참고하였으며, 독자의 개인적 관련성과 관련된 언어 표현은 **진하게**, 독자의 사전 지식과 관련된 언어 표현은 *기울임*으로, 독자의 언어 능력과 관련된 언어 표현은 밑줄로 표시하였다.

(13)에 대하여 (14ㄱ)은 언어 능력이 높으며 주제에 대한 사전 지식이 많지만, 개인적 관련성은 적은 독자를 고려하여 언어 표현을 고친 것이다. 만약 독자의 높은 언어 능력을 좀 더 고려하고 싶다면 (14ㄱ)을 (14ㄴ)과 같이 표현할 수 있을 것이다. 혹은 독자의 사전 지식을 좀 더 고려하여 완화적 표현을 사용하고 싶다면 (14ㄱ)을 (14ㄷ)과 같이 바꿔쓸 수 있다. 즉 본고는 전술한 독자 지향적 표현을 단순히 기계적으로 적용하는 것이 아니라 이들이 움직이는 원리에 대한 이해를 추구한다.

3. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 의의

3.1. 설득 의사소통 능력의 향상

설득 의사소통 능력은 공동체에서 의견을 제안하고 조율하며 의사를 결정하기 위해 필수적이다(김정연, 2012: 1). 그런데 이러한 설득 의사소통 능력은 학년이 높아짐에 따라 자연 발생적으로 길러지는 능력이 아니라 교육을 통해 계획적이고 체계적으로 지도되어야 할 능력이다(김현미, 2013: 76). 이에 국어교육 내에서도 설득 텍스트는 지속적으로 다루어진 핵심적인 텍스트 유형 중 하나이다(이은희, 2011: 3). 이때 현행 2015 개정 국어과 교육과정에서 다루고 있는 설득하는 글쓰기 교육 내용은 대부분 주장과 이를 뒷받침하는 근거를 논리적으로 생성하여 완결된 한 편의 글을 쓰는 것을 목적으로 한다(양경희, 2016: 155). 그런데 설득의 목적이 독자의 태도와 행동의 변화에 있다면, 타당한 주장을 논리적 근거를 들어 제시하는 것만으로는 설득의 목적을 달성할 수 없을 것이다. 설득의 본질이 독자의 심리적 반응과 긴밀하게 닿아 있기 때문에 이 부분에도 주목할 필요가 있다. 관련하여 김상희(2011: 28-29) 역시 설득하는 글쓰기에서 어떤 논거를 제시하느냐만큼 어떤 표현을 선택하느냐 고민하는 것이 중요하다고 하였다. 즉 강력한 설득력은 논리적 구성과 타당한 근거가 독자를 고려한 표현과 조화를 이룰 때 발생할 수 있다. 이러한 점

에서 현행 교육 내용은 학습자들의 실제적인 설득 의사소통 능력 향상에 충분히 기여하지 못하고 있다는 한계가 있다.

학습의 가치는 학습자가 얻게 된 능력에서 비롯된다(주세형, 2005b: 326; 서예원, 2013: 4 재인용). 설득과 관련된 국어교육 내용이 학습자에게 보다 가치 있기 위해서는 학습자가 얻게 될 설득 의사소통 능력을 위한 실효성 있는 교육 내용이 필요하다. 따라서 설득 텍스트 교육을 통해 학습자들이 실제로 독자를 설득할 수 있는 글을 생산할 수 있게 하기 위해서는 타당한 근거 제시뿐만 아니라 그 타당한 근거를 제시하는 과정에서 독자를 고려하여 어떻게 표현해야 하는지에 대한 교육 내용이 마련되어야 한다.

본고에서 제안하는 독자 지향적 표현은 설득의 의미를 형성하고 나아가 독자의 태도 및 행동을 변화시킬 수 있는 언어적 도구로서 기능한다. 따라서 독자 지향적 표현 교육을 통해 학습자는 독자를 설득하고자 하는 자신의 의도를 언어로 표현할 수 있다. 설득 텍스트 생산 시 독자 지향적 표현을 선택함으로써 독자와의 효과적인 설득 의사소통을 실현할 수 있는 것이다. 이처럼 독자 지향적 표현 교육은 설득 목적 달성을 위해 독자의 심리적 반응을 고려하여, 독자와 언어의 관계에 주목한다는 점에서 학습자의 실제 설득 의사소통 능력을 향상시킬 수 있다는 교육적 의의가 있다.

3.2. 언어 자원의 증대

Kolln & Gray(2013)는 텍스트 생산 과정에서 필자의 수사적 효과를 고려한 문법적 선택과 관련하여 '수사적 문법(Rhetorical Grammar)'이라는 개념을 제시하였다. 이는 텍스트 생산 시 이용 가능한 문법적 선택과 그러한 선택들이 독자에게 미칠 수사적 영향을 고려하는 것으로, 자연적으로 습득되기보다는 명시적 학습을 필요로 한다(남가영, 2008: 12). 즉 수사적 문법은 모어 화자가 자신의 의도를 효과적으로 표현하기 위해 의

도적인 학습을 통해 얻을 수 있는 문법 지식을 의미하기 때문에 본고의 독자 지향적 표현 역시 수사적 문법의 일종으로 볼 수 있다.

독자 지향적 표현 교육은 학습자의 문법 지식이 '설득'이라는 목적 구현에 효과적으로 기여하는 것을 목표로 한다. 이에 독자 지향적 표현 교육은 설득 텍스트 생산 시 학습자가 독자를 고려하여 언어 표지를 전략적으로 선택할 수 있는 교육 내용을 제공하여, 학습자의 언어적 지식 및 언어 자원을 풍부하게 만들 수 있다는 점에서 교육적 의의가 있다.

특히 본고는 언어 목록(inventory)을 제공하는 문법 교육이 아니라 언어 자원(resource)을 제공하는 문법 교육(신희성, 2019: 198)을 지향한다. 즉 학습자들은 단순히 표현을 암기하여 사용하는 것이 아니라 표현의 기제를 내재화할 수 있어야 한다. 본고에서는 논의의 초점을 위해 설득 텍스트로 그 대상을 한정하였으나, 독자를 고려한 언어 표현은 의사소통을 목적으로 하는 다양한 목적의 텍스트에 적용될 수 있다. 표현의 기제를 내재화한 학습자들은 텍스트 목적에 따라 달라진 독자 요인에 맞춰 스스로 선택항을 구축할 수 있을 것이다. 이는 궁극적으로 학습자들이 표현할 수 있는 의미가 다양해질 수 있다는 교육적 효과가 있다.

3.3. 언어적 민감성 신장

독자 요인을 고려하여 설득력을 높이기 위한 언어 표현을 선택하는 과정에서 학습자들은 언어 표현에 주목하게 된다. 국어교육의 대상인 학습자는 모어 화자로, 이들에게 언어 표현의 선택은 거의 자동화되어 있다. 그런데 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육은 학습자로 하여금 독자를 설득하기 위해 어떤 표현을 선택해야 하는지, 특정 언어 표현 선택이 텍스트에 미치는 효과는 무엇인지에 대해 의식적으로 인식하게 한다.

이는 최경봉 외(2017: 17)에서 모어 학습자가 문법 교육을 통해 가장 먼저 갖추어야 할 능력으로 언어를 대상화할 수 있는 메타 언어 능력을 제시한 것과 맞닿는 지점이다. 관련하여 현행 2015 개정 교육과정에서도

‘국어에 대한 태도’의 하위 내용으로 ‘국어 의식’을 제시하고 있다[34]. ‘국어 의식’이라는 용어가 전통적으로 ‘국어에 대한 사랑과 태도’를 의미하기는 하지만, 실제로 이 용어를 교육과정에 제시한 주된 의도는 메타 언어 능력과 관련된 ‘언어 인식’을 도입하려는 것이기 때문에 여기에는 ‘언어 인식’의 내용이 포함된다(최경봉 외, 2017: 21). ‘언어 인식’이란 ‘언어에 대한 명시적인 지식, 그리고 언어 학습, 교수, 사용에 있어서의 의식적인 통찰력과 민감성(ALA; 김소산, 2016: 17 재인용)’으로, 김소산(2016)에서는 청소년 학습자가 자기 언어에 대한 인식을 경험하는 것의 필요성을 밝혔다.

언어화 과정에서 문법의 역할을 생각해 보게 하는 독자 지향적 표현 교육 역시 언어 인식에 대한 교육적 경험을 제공하며, 이를 통해 학습자들은 언어적 민감성을 신장할 수 있을 것이다. 나아가 국어교육의 목표인 ‘언어를 통하여 스스로 성장해가는 데 필요한 언어적 안목과 능력의 향상(정혜승, 2013: 459-460)’을 도모할 수 있다는 점에서 그 교육적 의의를 찾을 수 있다.

34)

핵심 개념	일반화된 지식
▸국어에 대한 태도 • 국어 사랑 • **국어 의식**	국어의 가치를 인식하고 국어를 바르게 사용할 때 국어 능력이 효과적으로 신장된다.

(밑줄은 연구자)

자세한 내용은 교육부(2015: 6) 참고.

Ⅲ. 학습자의 설득 텍스트에 나타난 독자 지향적 표현 선택 양상 분석

1. 자료 수집 및 분석 방법

1.1. 자료 수집 방법

(1) 연구 대상

독자 고려 양상의 연구 방법은 연구 대상에 따라 크게 두 가지로 구분될 수 있다(김동진, 2013: 21-27). 첫 번째는 필자의 인지 과정을 연구 대상으로 하여 그 속에서 독자 고려 양상을 파악하는 것이다. 이 경우 주로 프로토콜과 인터뷰를 활용해 필자의 머릿속에서 독자를 어떻게 인식하는지 보여준다. 하지만 이는 필자가 독자를 고려한 결과물인 텍스트를 연구 대상에 포함하지 않는다는 점에서 독자 고려 양상을 보여주는 것까지 나아가지 못하고 독자 인식 양상만을 보여준다는 근본적인 한계가 있다.

두 번째는 필자가 생산한 텍스트를 연구 대상으로 삼아 텍스트 속에서 독자 고려 양상을 파악하는 것이다. 필자가 실제로 생산한 텍스트를 분석할 경우 작문 과정에서 필자의 독자 인식 양상을 넘어서 독자 고려 양상까지 보여줄 수 있다. 전술한 바와 같이 본고는 텍스트 표면에 나타난 언어 표현에 주목하므로, 학습자가 작성한 텍스트를 연구 대상으로 삼고자 한다. 물론 텍스트를 대상으로 하는 경우에도 한계가 있다. 왜냐하면 이 경우 대체로 연구자가 텍스트에 실현된 결과를 통해 필자의 독자 고려 전략을 추론하는 경우가 많은데, 필자가 구사한 전략이 의도와 달리 텍스트에 실현되지 않을 수도 있으며, 역으로 필자가 의도하지 않았으나 독자를 고려하고 있는 단서처럼 보이는 것이 텍스트에 나타날 수도 있기 때문이다(정혜승 외, 2009). 이러한 한계를 보완하기 위해 본고에서는 앞

서 인식 조사를 진행한 학습자를 대상으로 텍스트를 수집하여 독자 지향 양상을 파악하고자 하였다. 즉 독자 인식과 독자 지향의 영향 관계를 고려하여, 앞서 인식 조사 대상과 동일한 학습자 SH 중학교 2학년 64명 및 S 중학교 2학년 109명, E 중학교 3학년 122명, H 고등학교 1학년 57명을 대상으로 연구를 진행하였다[35].

(2) 연구 절차

본 연구의 기본적 설계는 설득 텍스트를 다시 쓰게 하되, 필자, 담화 목적, 논제 등을 포함하는 담화 맥락은 동일하게 고정시키고 독자 요인만을 변화시키는 것이다. 이렇게 다시 쓰기를 진행한 것은 이것이 처음 쓴 언어 표현 중 일부를 학습자 스스로 '특정해서' 수정하는 것이기 때문에 학습자의 언어 표현 선택을 직접적으로 보여주어(신희성, 2020: 80), 필자가 독자를 고려하는 양상을 보다 명확하게 보여줄 것이라 여겼기 때문이다. 최영인(2014)에서도 학습자의 청중 고려 양상을 파악하기 위해 다른 모든 담화 상황은 고정시키고 청중 변인만 변화시켜 학습자에게 설득 화법을 여러 번 수행하게 하였다. 이때 청중 변인만 달라졌기 때문에, 학습자가 생산한 담화 간의 '변화 혹은 차이'를 화자의 청중 고려 의도가 실현된 지점으로 해석하였다(최영인, 2014: 15-16). 이와 같은 맥락에서 본고에서도 동일 학습자 필자에게 동일한 논제에 대해 독자 요인만 변화시켜 글을 다시 쓰게 하였고, 그 과정에서 텍스트에 나타난 언어 표현의 변화를 해당 독자 요인에 대한 독자 지향 의도가 실현된 지점으로 해석하였다.

그런데 실제 텍스트 생산 시에는 독자 요인이 종합적으로 영향을 미치기 때문에 독자 요인별로 해당 요인을 고려한 학습자의 언어 표현 선택 양상을 면밀하게 파악하기 어렵다. 따라서 본 연구에서는 먼저 질문지 조사를 통해 한 문단 정도의 같은 내용의 글을 하나의 독자 요인의 정도

35) 연구 대상에 대한 구체적인 설명은 전술한 Ⅱ장의 '1.2. 교수·학습 층위의 검토' 중 '(2) 학습자 인식 조사' 참고.

에 따라 다시 쓰게 하는 과제를 제시하였다. 문항의 구체적인 예는 다음과 같다[36].

<보기>는 '아파트에서 애완견 기르기'에 대한 필자의 생각입니다. 글을 읽고 질문에 답하세요.

<보기>

• **필자(나)의 입장: 아파트에서 애완견을 길러도 된다.**

나는 아파트에서 애완견을 기르는 것에 찬성해. 대한민국 모든 국민들은 누구나 애완견을 키울 수 있는 자유가 있거든. 전체 국민의 70%가 아파트에 거주하고 있다는데, 아파트가 공동주택이라는 이유만으로 애완견을 키우지 못하게 하는 것은 그 사람의 자유를 침해하는 거야.

• 독자의 입장: 아파트에서 애완견을 기르면 안 된다. (필자와 **반대**)

1) <보기>의 내용을 활용하여, '**언어 능력이 높은**' 독자를 설득하기 위한 글을 작성하세요. (내용보다는 **언어표현**에 초점을 두어 작성하되, 자유롭게 단어의 순서를 바꾸는 등 적절하다고 생각하는 어떤 방식으로든 조정할 수 있습니다.)

2) <보기>의 내용을 활용하여, '**언어 능력이 낮은**' 독자를 설득하기 위한 글을 작성하세요. (내용보다는 **언어표현**에 초점을 두어 작성하되, 자유롭게 단어의 순서를 바꾸는 등 적절하다고 생각하는 어떤 방식으로든 조정할 수 있습니다.)

[그림 Ⅲ-1] 학습자 질문지 조사 문항 예시

36) 본고는 '독자'를 사람을 지칭하는 것이 아니라 맥락과 목적을 형성하는 개념으로 본다. 이에 따라 '독자를 고려한다'는 것은 쓰기 목적인 설득과 관련하여 독자의 개인적 관련성, 사전 지식, 언어 능력을 고려하는 것을 말한다. 그런데 이러한 독자 요인은 필자의 인지 과정과 관련된다. 즉 독자의 개인적 관련성, 사전 지식, 언어 능력의 정도는 필자가 상정하는 것이다. 이에 따라 질문지 조사에서 학습자에게 스스로 각 독자 요인의 정도를 조절하여 다시 쓰게 하였다. 과제가 다소 추상적으로 보일 수 있으나, 과제를 통해 파악하고자 한 것은 학습자가 독자 요인 정도를 고려하여 언어 표현을 선택할 수 있는가이다. 독자 요인의 정도가 객관적 수치로 존재하는 것이 아니라 필자가 예상해야 하는 것이기에, '독자의 개인적 관련성(관심)/사전 지식/언어 능력이 높다/낮다'라는 조건으로 제시하였다. 특히 이는 '정도'이므로 언어 표현이 조금이라도 달라지면 독자 지향 의도가 담긴 것으로 보고자 한다.

문항 설계는 언어 표지를 보고자 하는 본고의 목적에 따라 다음을 고려하여 제작하였다. 첫째, 논제는 찬성과 반대가 뚜렷이 구별되며, 학습자들이 실제 경험해봤을 만한 소재인 '아파트에서 애완견 기르기', '신조어 사용', '동물원 폐지'로 제시하였다. 둘째, <보기>로 필자의 생각을 제시해 학습자가 내용 생성에 어려움을 겪지 않도록 하였다. 셋째, 학습자들이 내용보다 언어 표현에 집중하여 글을 다시 쓸 수 있도록 William L. Smith & M. Beverly Swan(1977)을 참고하여, '내용보다는 언어 표현에 초점을 두어 작성하되, 자유롭게 단어의 순서를 바꾸는 등 적절하다고 생각하는 어떤 방식으로든 조정할 수 있습니다.'라는 조건을 제시하였다. 넷째, 독자 요인별 그 정도에 따른 문항 제시 순서는 상대적으로 작성하기 쉬운 순서부터 제시하였다.

질문지 조사에서 단독 변인으로서의 각각의 독자 요인에 대한 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상을 관찰하였다면, 독자 요인을 종합적으로 적용하는 양상을 관찰하기 위해 후속 연구에 참여 의사를 밝힌 학습자를 대상으로 하여 작문 자료를 수집하였다. 학습자에게 제시한 작문 과제는 다음과 같다.

[학습자 작문 과제]

요즘 중학생은 1학년 때 자유학기제 수업을 통해, 시험 없이 한 학기에서 1년간 흥미와 적성을 찾아 나가는 시간을 보냅니다. 자유학기제가 운영되면서 시험이 없어 좋다는 학생도 있지만, 그렇지 않는 학생도 있습니다. **중학교 1학년 때 시험을 치르지 않는 것**에 대해 찬성과 반대 중 한 가지 입장을 선택해 **반대 의견의 독자를 설득하는 글**을 작성해 봅시다.

1. 나의 의견: 나는 중학교 1학년 때 시험을 치르지 않는 것에 (찬성 / 반대)한다.

2. 독자 구체화하기: 평소에 설득하는 글을 쓸 때 어떤 독자를 가정하는지를 바탕으로 이 글을 읽을 독자를 설정해 표시해 봅시다.

언어 능력	관심 정도	사전 지식
□ 언어 능력이 낮은 독자	□ 주제에 관심이 없는 독자	□ 주제에 대해 잘 모르는 독자
□ 언어 능력이 높은 독자	□ 주제에 관심이 많은 독자	□ 주제에 대해 잘 아는 독자

3. 2번에서 설정한 독자를 설득하는 글을 작성해 봅시다.
- 필요한 경우 주제와 관련하여 책, 인터넷 등 자료를 찾아볼 수 있음.
- 최대한 '서론-본론(근거 2개 이상)-결론'의 구성을 갖추어 쓸 것.

4. 2번에서 설정한 요인 중 한 가지만 바꿔서 설득하는 글을 다시 작성해 봅시다. (내용보다는 언어표현에 초점을 두어 작성하되, 자유롭게 단어의 순서를 바꾸는 등 적절하다고 생각하는 어떤 방식으로든 조정할 수 있습니다.)

[그림 Ⅲ-2] 학습자 작문 과제

이처럼 학습자들에게 각 독자 요인의 정도를 직접 설정하고 이를 고려하여 한 편의 설득하는 글을 쓰도록 하였다. 이때 앞선 질문지 조사와 마찬가지로 학습자들이 실제 경험한 소재인 '자유학기제'를 논제로 제시하였고, 필요한 경우 책, 인터넷 등 자료를 찾아볼 수 있도록 하였다. 작문 후에는 학습자의 독자 지향 의도를 보다 명확하게 파악하기 위해 질문지 조사 때와 마찬가지로 독자 요인 하나를 선택하여 그 정도를 바꾸어 다시 쓰게 하였다.

앞서 질문지 조사처럼 학습자가 하나의 독자 요인만을 반영하여 글을 쓴 경우, 텍스트 생산 과정에서 이루어진 독자 지향을 해당 독자 요인에 따른 것으로 볼 수 있다. 하지만 실제 작문 상황 및 제시된 작문 과제처럼 학습자가 독자 요인을 종합적으로 반영하여 글을 쓴 경우에는 텍스트 생산 과정에서 이루어진 독자 지향이 각 독자 요인에 따른 것뿐만 아니라 요인들 간의 결합에 따른 것을 포함하므로 그 양상을 포착하기 어렵다[37]. 이에 텍스트 생산 과정에서 학습자들의 독자 지향 의도를 보다 상세하게 파악하기 위해 사후 면담을 실시하였다. 사후 면담은 학습자가 작성한 텍스트를 바탕으로 연구자가 심화 질문을 하고 이에 대해 학습자가 자유롭게 응답하는 방식으로 진행되었다. 이를 통해 학습자의 독자 고려 의도와 전략이 텍스트의 어느 부분에, 어떠한 방식으로 실현되었는지를 보다 심층적으로 파악하고자 하였다.

1.2. 자료 분석 방법 및 기준

본고는 텍스트에 나타난 언어 표현뿐만 아니라 해당 언어 표현에 독자 지향 의도가 담겼는지 파악하고자 하므로, '관심 변인이나 현상을 연구하기 위하여 텍스트를 체계적으로 질적으로 분석하는 방법(김석우 외, 2015: 328)'인 질적 내용분석(Content Analysis) 방법에 따라 자료를 분석하였다.

---

37) 예를 들어 독자의 개인적 관련성, 독자의 사전 지식, 독자의 언어 능력을 각각 요인 A, B, C라고 할 때, 해당 표현은 각 요인 A, B, C에 따른 것일 수도 있지만, 요인들 간의 결합인 A×B, A×C, B×C, A×B×C에 따른 것일 수도 있다.

앞서 본고는 사례 연구 방법을 활용한다는 것을 명시한 바 있다. 즉 본고는 각각의 사례에 대한 면밀한 기술을 통해 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상을 상세히 추적하고자 한다. 이때 비슷한 양상을 보이는 학습자들을 유형별로 묶어 대표 사례를 선정하고 이를 면밀히 파악하는 것을 기본으로 하되, 동일한 유형의 다른 사례를 활용해 논의를 보완하고자 한다.

유형화를 위한 기준은 다음과 같다. 첫 번째 기준은 독자 인식의 정교화 정도이다. Ⅱ장에서 전술하였듯이 독자 지향은 독자 인식을 바탕으로 한다. 이에 우선 각 독자 요인과 관련하여 학습자들이 이를 분석하는 양상을 확인하였다. 이때 본고는 언어 표현에 주목하므로, 특정 독자 요인을 제시하였을 때 학습자들이 이를 고려해서 어떤 표현을 사용해야 하는지 구체화할 수 있는가를 살폈다. 상당수의 학습자들이 독자 요인을 글의 내용 및 조직 차원에서 반영하였으며, 표현 차원으로는 나아가지 못하는 양상을 보였다.

S-H-2-52: 독자가 주제에 관심이 없으면 주제에 관심을 가질 수 있도록 새로운 내용을 소개해 주면 좋을 것 같아요. 반대로 관심이 많으면 모든 걸 약간 더 구체적이고 자세하게 설명할 수 있을 것 같아요.

연구자: 지금 주제에 관심이 없으면 새로운 내용을 소개한다고 말했는데, 내용 말고 표현은 어떤 식으로 쓰면 좋을 것 같나요? 그 새로운 내용을 어떻게 표현할 건가요?

S-H-2-52: 표현은 잘 모르겠어요.

위의 예시와 같이 독자 요인을 표현 차원과 연관시키지 못하는 사례는 ‘단순’한 독자 인식 양상을 보이는 경우로 처리하여, ‘정교’한 독자 인식 양상을 보이는 경우와 구분하였다.

세부적인 양상은 각 학습자별로 차이가 있지만 단순한 독자 인식을 보이는 학습자들은 대체로 두 가지 특징을 보였다. 먼저 다음과 같이 독자의 개인적 관련성에 따른 언어 표현과 독자의 사전 지식에 따른 언어 표

현을 동일하게 처리하는 모습을 보였다.

S-SH-2-7: 개인적 관련성이 낮은 독자한테는 높은 독자한테 썼던 전문적인 용어를 풀어서 써요. 왜냐하면 관심이 없으니까 전문 용어를 쓰면 **잘 모를 수 있잖아요.**

S-E-2-75: 주제에 관심이 많은 독자는 이미 **이 주제에 대한 정보를 너무 많이 갖고 있기** 때문에 다른 예시를 추가적으로 제공해요.

위의 예시에서 밑줄 친 부분은 독자의 사전 지식과 관련된 내용이다. 이처럼 독자의 개인적 관련성에 따라 어떤 표현을 쓰는 것이 효과적인지에 대해 설명하는 과정에서 독자의 사전 지식과 연결지어 설명하는 경향을 보였다.

다음으로 독자의 언어 능력과 관련해서는 아래 예시와 같이 언어 능력이 높은 독자는 고려할 필요가 없다고 인식하는 경우가 많았다.

S-S-2-85: 독자의 언어 능력이 높으면 저는 따로 아무것도 안 할 것 같기는 해요.

S-H-2-8: 언어 능력이 높은 독자는 제가 어떻게 말을 해도 잘 이해할 것 같아서 문장을 길게 쓰든 짧게 쓰든 상관이 없을 것 같아요.

두 번째 기준은 독자 지향적 표현의 분포이다. 즉 독자 인식을 바탕으로 하여 학습자의 독자 지향 의도가 실제로 텍스트에 실현된 양상인 독자 지향적 표현 양상을 살폈다[38]. 그런데 이때 텍스트만을 분석 대상으로 삼으면, 연구자는 독자 지향적 표현이라고 분석하였지만 실제로 그 표현에 독자 지향 의도가 없는 경우가 있을 수 있다. 이에 독자 지향적 표현 여부는 학습자가 독자 지향 의도를 밝힌 것을 바탕으

38) 학습자의 독자 지향 의도와 실제로 텍스트에 실현된 독자 지향적 표현 양상 간에는 차이가 있을 수 있다. 두 번째 기준은 이 중 후자에 주목한다. 예를 들어 학습자가 독자를 인식하고 있지만 그 내용이 텍스트에 구체적으로 드러나지 않는 경우는 첫 번째 기준에 따라 독자 인식은 정교하지만 두 번째 기준인 독자 지향적 표현의 분포는 제한된 경우로 처리하였다.

로 판별하였으며, 학습자가 명확하게 밝히지는 않았지만 바꿔 쓰기 및 면담을 통해 유추할 수 있는 것도 포함하였다. 예를 들어 [S-SH-2-1]는 독자의 사전 지식과 관련하여 '주제에 대해 잘 아는 독자'에서 '주제에 대해 잘 모르는 독자'로 바꿔 쓰는 과정에서 다음과 같이 '수치인 것을 알 수 있다'라는 종결 표현을 '수치이다'로 바꾸는 양상을 보였다.

[S-SH-2-1] 2021년 1월 6일 국가지표체계에서 발표한 결과에 따르면 자유학기제 시행 이전인 2012년의 학교생활 만족도는 46.7점인데에 비하여 자유학기제를 전면 시행 중에 있는 2020년의 학교생활 만족도는 59.3점으로 확연히 증가한 **수치인 걸 알 수 있다.** → … **수치이다.**

이렇게 바꾼 이유를 명시적으로 밝히지는 않았지만 아래 면담 내용을 통해 독자의 사전 지식에 따라 주장의 완화성과 단언성을 조절하고자 했음을 알 수 있다.

S-SH-2-1: 독자가 주제를 잘 모르면 좀 더 단호한 표현을 사용하는 게 설득이 더 잘 되지 않을까요?
연구자: 그럼 반대로 독자가 주제를 잘 알면 단호한 표현을 쓰면 안 좋을 것 같아요?
S-SH-2-1: 독자가 가진 사전 지식이랑 다른 이야기가 나올 수도 있으니까 좀 더 부드럽게 말하는 게 좋을 것 같아요.

이와 같은 경우는 해당 표현에 독자 지향 의도가 있다고 보고 독자 지향적 표현으로 분석하였다.

한편 본고는 궁극적으로 학습자의 언어적 자원의 증대를 목표로 하기에, 독자 요인에 따라 독자를 설득하기 위해 다양한 언어적 자원을 동원하였는지를 확인하였다. 학습자 설득 텍스트에 실현된 독자 요인에 따른 독자 지향적 표현의 횟수는 다음과 같다.

학습자 작문 자료	실현 횟수[39]			
	독자의 개인적 관련성	독자의 사전 지식	독자의 언어 능력	총합
[S-SH-2-1]	0	1	1	2
[S-SH-2-7]	0	0	2	2
[S-SH-2-14]	1	1	1	3
[S-SH-2-15]	2	3	2	7
[S-SH-2-21]	2	2	2	6
[S-SH-2-34]	0	0	1	1
[S-SH-2-52]	0	0	2	2
[S-S-2-12]	1	0	2	3
[S-S-2-15]	2	2	2	6
[S-S-2-31]	1	0	0	1
[S-S-2-42]	2	3	2	7
[S-S-2-43]	0	3	1	4
[S-S-2-53]	1	3	2	6
[S-S-2-84]	1	1	1	3
[S-S-2-91]	0	0	1	1
[S-S-2-102]	1	0	0	1
[S-E-2-10]	1	2	0	3
[S-E-2-75]	1	3	2	6
[S-E-2-84]	0	2	1	3
[S-E-2-89]	1	1	2	4
[S-E-2-93]	0	1	0	1
[S-E-2-100]	2	2	2	6
[S-E-2-101]	1	2	1	4

[S-E-2-108]	1	2	1	4
[S-E-2-116]	1	1	2	4
[S-E-2-122]	1	3	1	4
[S-H-2-2]	1	3	2	6
[S-H-2-4]	0	1	1	2
[S-H-2-8]	1	1	0	2
[S-H-2-11]	2	3	2	7
[S-H-2-15]	0	0	2	2
[S-H-2-28]	1	3	2	6
[S-H-2-31]	0	3	0	3
[S-H-2-38]	0	1	2	3
[S-H-2-40]	1	1	2	4
[S-H-2-52]	0	0	2	2

[표Ⅲ-1] 학습자의 독자 요인에 따른 독자 지향적 표현 실현 횟수

한 편의 글에서 학습자들은 평균적으로 3.6개의 독자 지향적 표현을 사용하고 있었다. 독자 지향적 표현의 분포 정도를 구분하기 위해, 한 편의 글에 사용된 독자 지향적 표현이 3개 이하인 경우는 '제한'으로, 4개 이상인 경우는 '다양'으로 구분하였다. 이상의 기준에 따라 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상 유형은 다음과 같다[40].

39) 동일한 표현은 1회로 처리하였다. 이때 전술하였듯이 '독자의 언어 능력'과 관련되는 독자 지향적 표현의 경우 다른 두 요인과 작용하는 층위가 다르기 때문에, 개별 어휘나 문장으로 횟수를 세지 않고 어휘의 난이도 측면에서 실현되는 경우(1회)와 문장의 길이 및 구조 측면에서 실현되는 경우(1회)로 분석하였다.

40) 최영인(2014: 60-63)에서는 청중 해석의 정교화 정도에 따라 '단순한 청중 해석'과 '정교한 청중 해석'으로 나누고, 이러한 청중 해석이 담화에 실현되는 정도인 청중 고려 표지의 분포에 따라 '전면적 표지 활용'과 '부분적 표지 활용'으로 구분하였다. 그리고 이에 따른 네 가지 청중 고려 유형으로 정교한 청중 해석과 전면적 표지 활용을 보인 '적극적 청중 고려형', 정교한 청중 해석과 부분적 표지 활용을 보인 '선택적 청중 고려형', 단순한 청중 해석과 부분적 표지 활용을 보인

독자 인식의 정교화 정도	독자 지향적 표현의 분포		유형
단순	제한	⇒	소극적 독자 지향형
	다양		과잉적 독자 지향형
정교	제한		선택적 독자 지향형
	다양		적극적 독자 지향형

[표Ⅲ-2] 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상 유형

‘소극적 독자 지향형’은 독자 인식 정교화 정도가 단순하며, 텍스트에 실현된 독자 지향적 표현 역시 제한적인 분포를 보였다. 36명의 학습자 중 13명의 학습자가 ‘소극적 독자 지향형’에 해당했는데, 이들은 설득하는 글에서 독자를 고려하는 것이 중요하다는 것은 알고 있었지만 이를 언어 표현 층위에서 설명 및 실현하는 데 어려움을 겪었다.

‘과잉적 독자 지향형’은 ‘소극적 독자 지향형’과 마찬가지로 독자 인식 정교화 정도는 단순하지만 실제 텍스트에 실현된 독자 지향적 표현은 다양한 양상을 보였다. 이 유형에 속하는 학습자는 6명으로, 이들은 비교적 다양한 독자 지향적 표현을 사용하고 있었지만 정교하지 않은 독자 인식을 바탕으로 하기 때문에 독자 요인의 정도에 따라 언어 표현을 바꾸는 과정에서 어려움을 겪거나 설득에 효과적이지 않은 표현을 쓰는 모습을 보였다.

‘선택적 독자 지향형’은 정교한 독자 인식을 보이지만 텍스트에 실현된 독자 지향적 표현의 분포는 제한적인 양상을 보인 경우로, 11명의 학습자가 이 유형에 속했다. 이들은 독자 요인에 따라 어떠한 언어 표현을

‘소극적 청중 고려형’, 단순한 청중 해석과 전면적 표지 활용을 보인 ‘과잉적 청중 고려형’을 제시하였다. 해당 연구의 ‘청중 해석’의 개념이 본고의 ‘독자 인식’과 동일하지 않으며, ‘청중 고려 표지’와 본고의 ‘독자 지향적 표현’의 층위가 다르기는 하지만, 여기서 제시하는 ‘청중 해석’과 ‘청중 고려 표지’의 관계가 본고의 ‘독자 인식’과 ‘독자 지향적 표현’의 관계와 유사하기 때문에 최영인(2014)의 유형화 기준 및 유형명을 참고하였다.

사용하는 것이 설득에 효과적인지 설명할 수 있지만, 이를 실제로 실현하는 데까지는 나아가지 못한 모습을 보였다. 즉 의도하는 효과를 얻기 위해 어떤 언어 형식을 동원해야 하는지 선택하는 과정에서 어려움을 겪고 있었다.

'적극적 독자 지향형'은 정교한 독자 인식을 바탕으로 실제 설득 텍스트 생산 시 다양한 독자 지향적 표현을 사용하는 경우로, 이 유형에 해당하는 학습자는 6명이었다. 이들은 자신이 해당 독자 지향적 표현을 선택한 이유를 설명하는 과정에서 '설득'이라는 목적을 고려하는 양상을 보였다.

이상의 각 유형별 사례[41] 및 대표 사례[42]를 정리하면 다음과 같다.

유형	사례	대표 사례
소극적 독자 지향형	S-SH-7, S-SH-34, S-SH-52, S-S-31, S-S-91, S-S-102, S-E-10, S-E-93, S-E-108, S-H-8, S-H-31, S-H-38, S-H-52	S-E-93
과잉적 독자 지향형	S-SH-15, S-S-15, S-S-53, S-E-75, S-E-89, S-E-122	S-SH-15
선택적 독자 지향형	S-SH-1, S-SH-14, S-S-12, S-S-43, S-S-84, S-E-84, S-E-101, S-E-116, S-H-4, S-H-15, S-H-40	S-E-101
적극적 독자 지향형	S-SH-21, S-S-42, S-E-100, S-H-2, S-H-11, S-H-28	S-S-42

[표Ⅲ-3] 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상 유형별 사례

41) 여기서 사례는 유형별 학습자를 의미하며, 자료가 아닌 학습자를 지칭할 때는 'S-SH/S/E/H-일련번호'로 표시하였다.

42) 강효경(2019: 121)을 참고하여 각 유형별로 가장 전형적인 특징을 보이면서도 언어 운용 방식에 대한 민감한 언어 의식을 지녀 풍부한 이야기를 전달한 사례를 대표 사례로 선정하였다.

2. 학습자의 설득 텍스트에 나타난 독자 지향적 표현 선택 양상

2.1. 소극적 독자 지향형 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상

소극적 독자 지향형 학습자의 대표 사례인 S-E-93은 독자 인식 과정에서 독자에 대한 특성을 단순하게 파악하였다. 특히 독자의 특성을 고려할 때 어떠한 언어 표현을 쓰는 것이 설득력을 높이는지에 대한 인식이 부족한 양상을 보였다.

<독자의 언어 능력>

연구자: 언어 능력이 낮은 독자를 설득하기 위해서는 어떤 표현을 사용하면 좋을 것 같나요?

S-E-2-93: **언어 능력이 낮은 독자를 설득하기 위해서는 우리가 일상에서 쉽게 접할 수 있는 단어를 사용해서 풀어 쓰는 것이 좋지 않을까요?**

연구자: 혹시 문장의 길이는요?

S-E-2-93: **단어를 풀어 쓰다 보면 문장의 길이는 길어질 것 같아요.**

연구자: 반대로 언어 능력이 높은 독자를 설득할 때는요?

S-E-2-93: **독자의 언어 능력이 높으면 제가 어떤 표현.. 어떤 단어나 문장을 써도 알아서 잘 이해할 것이기 때문에 언어 능력이 낮은 독자 때처럼 아주 신경 쓰지는 않을 것 같아요.**

S-E-93은 독자의 언어 능력과 관련해서 독자의 언어 능력이 낮을 때 친숙한 고빈도 어휘를 사용하는 것이 독자의 이해를 돕는다는 것은 인식하고 있었다. 하지만 언어 능력이 낮은 독자가 일정 길이 이상의 문장을 처리하는 데 발생할 수 있는 어려움에 대해서는 인식하지 못하고 있었다. 특히 언어 능력이 낮은 독자와 달리 언어 능력이 높은 독자를 설득하기 위한 언어 표현 선택 방법은 구체화하지 못하는 모습을 보였다. 독자의 언어 능력이 높은 경우 필자가 어떠한 언어 표현을 선택해도 독자

가 이해할 수 있다고 인식하는 모습에서 S-E-93이 아직 필자 중심성을 극복하지 못했음을 알 수 있다.

<주제에 대한 독자의 개인적 관련성>

연구자: 주제에 대해 관심이 없는 독자.. 그러니까 '이 주제는 나랑 관련이 없어'라고 생각하는 독자를 설득하기 위해서는 어떤 표현을 사용하면 좋을까요?

S-E-2-93: 독자가 관심이 없으면 주제에 대한 설명을 조금 더 붙여야 될 것 같아요.

연구자: 지금 사실 이야기 한 게 내용 측면에 가까운데.. 혹시 주제에 대한 설명을 덧붙일 때 그 표현이나 문장은 어떻게 쓰면 좋을 것 같은지 이런 생각해 본 적 있나요?

S-E-2-93: **음.. 조금 더 흥미를 높이기 위해 서론을 길게 쓰는 것도 괜찮은 방법 같아요.**

연구자: 반대로 주제에 대한 관심이 많은 독자를 설득할 때는요? 주제에 대해 관심은 많지만 나랑 반대 입장인 독자에게 내 입장을 설득할 때요.

S-E-2-93: **핵심 내용만 작성해도 될 것 같아요. 그리고 전문적인 단어를 사용해요.**

연구자: 왜 전문적인 단어를 사용하죠?

S-E-2-93: **이 주제에 관심이 많은 독자는 주제에 관한 전문적인 단어도 알 수 있지 않을까요?**

<주제에 대한 독자의 사전 지식>

연구자: 주제에 대한 사전 지식이 부족한 독자를 설득할 때는요?

S-E-2-93: **제가 배경지식 같은 것을 설명해줘요. 앞서 말한 관심 정도와 비슷하지 않을까요?**

연구자: 혹시 그걸 설명할 때 어떤 표현을 사용하면 좋을까요?

S-E-2-93: **글쎄요 표현은.. 쉬운 단어를 사용한다? 잘 모르겠어요**.

연구자: 주제에 대한 사전 지식이 많은 독자의 경우에는요? 알고 있는 게 많은 나랑 반대 입장인 독자를 설득할 때요.

S-E-2-93: **이것도 관심 정도와 비슷한 것 같아요. 핵심 내용만 쓰고..**

전문적인 단어 사용하고요.

S-E-93은 독자의 개인적 관련성과 관련하여 내용이 아닌 표현 차원에서 어떠한 언어 표현을 사용하는 것이 설득에 효과적인지 인식하지 못하고 있었다. 또한 독자의 개인적 관련성과 사전 지식을 혼동하는 듯한 모습을 보였다. 이러한 모습은 단순한 독자 인식 양상을 보인 많은 학습자들에게서 발견되었기에 이에 대해 면밀히 파악하고자 추가 면담을 진행하였다.

연구자: 관심이 없으면(개인적 관련성이 낮으면) 사전 지식이 부족하다고 보고 있고, 관심이 많으면(개인적 관련성이 높으면) 사전 지식이 많다고 생각하는 거 같은데.. 관심이 없으면서 주제를 잘 알 수도 있다고 생각하나요?

S-E-3-93: 관심이 없으면 주제를 이해할 수는 있겠지만 정보는 좀 부족하지 않을까요?

연구자: 그럼 관심이 많으면서 사전 지식이 적은 것은요? 가능할까요?

S-E-3-93: 가능은 할 것 같아요. 음.. 관심이 많지만 잘 모르는 것보다는 관심이 없지만 잘 아는 게 더 가능할 것 같아요. 둘 다 가능하기는 해요.

답변을 통해 S-E-93이 독자의 개인적 관련성과 사전 지식을 혼동하는 것이 그 개념 자체가 아니라는 것을 알 수 있다. 즉 단순한 독자 인식 양상을 보이는 학습자들은 개인적 관련성과 사전 지식을 같은 것으로 인식하고 있는 것이 아니라 이들에 따라 언어 표현을 실현할 때 어떻게 다르게 구체화해야 하는지 그 방법을 모르고 있는 것이었다.

S-E-93의 이러한 단순한 독자 인식은 독자 지향적 표현 선택에도 영향을 미쳤다. 즉 S-E-93은 독자 지향적 표현 선택에 있어서도 제한적인 언어 형식을 동원하는 양상을 보였다. 다음 [S-E-2-93]은 언어 능력이 낮고, 개인적 관련성이 낮으며, 사전 지식이 높은 독자를 고려하여 작성된 설득 텍스트 전문이다[43].

나는 중학교 1학년 때 시험을 치르지 않는 것에 대해 찬성한다. 굳이 시험을 1학년 때부터 봐야 하는 의문이 들기도 하고 그에 맞는 이유를 말해 보고자 한다.

첫 번째, 중학교 적응을 위해서 시험을 1학년 때 보는 것은 옳지 않다고 생각한다. 처음으로 중학교에 들어와서 친구들과 놀고 학교 규칙에 적응하는 시간은 넉넉하게 필요하다고 생각한다. 적응이 끝난 2학년 때의 시기가 적절하다고 생각한다.

두 번째, 학생들에게 기회를 *줄 수 있다.* 1년이라는 시간 동안 학교 친구들과 어울리고 놀면서 학업에 대한 스트레스를 조금 덜게 되고 2학년이 되기 위해 예습을 할 수 있는 시간 또한 많기 때문에 2학년 때 더욱 부담을 *덜 수 있다*고 생각한다.

이러한 2가지 이유로 나는 1학년 때 시험을 치르지 않는 것에 찬성하고 앞으로 공부해야 하는 시간이 더 많기도 하고 1년 정도 쉬면서 놀면서 학교 진도 예습을 하면서 시간 활용을 잘한다면 더 뜻깊은 시간이 *될 수도 있고* 후회 없이 친구들과 어울리는 시간이 *될 수 있기* 때문에 시험을 치르지 않는 것이 맞다고 생각한다.

밑줄 친 부분을 보면, S-E-93은 언어 능력이 낮은 독자를 설정하였지만 다소 긴 문장을 사용하는 모습을 보였다[44]. 또한 독자의 개인적 관련성을 높이기 위한 언어 자원의 선택은 텍스트에 실현되지 않았다. 이와 관련해 S-E-93과 면담한 내용은 다음과 같다.

---

43) 학습자 텍스트를 분석할 때는 개인적 관련성과 관련된 언어 표현은 **진하게**, 독자의 사전 지식과 관련된 언어 표현은 *기울임*으로, 독자의 언어 능력과 관련된 언어 표현은 밑줄로 표시하였다.

44) 이러한 양상은 질문지 조사에서도 확인할 수 있었다. 전술하였듯이 S-E-93은 독자의 언어 능력이 낮을 때 문장의 길이와 상관없이 어휘만을 조절하는 방법을 이야기했는데, 질문지 조사에서도 단순히 어휘의 난이도만을 조절하는 양상을 보였다.

[S-E-1-93] 아파트가 **공동주택**이라는 이유만으로 **애완견**을 키우지 못하게 하는 것은 그 사람의 자유를 **침해**하는 것입니다. ↔ 아파트가 **많은 사람들과 같이 사는 건물**이라는 이유로 **강아지**를 키우지 못하게 하는 것은 그 사람의 자유를 **방해**하는 것입니다.

연구자: 관심이 낮은 독자를 설정했는데.. 혹시 독자의 관심을 끌기 위해서 사용한 문장이나 표현이 있을까요?

S-E-2-93: 마지막 부분에 '1년 정도 쉬면서 놀면서' 거기부터 끝까지요.

연구자: 왜 그 부분이 독자의 관심을 높이죠?

S-E-2-93: 제가 가장 중요하게 생각하는 것을 그 마지막에 넣어서 제 주장을 간결하게 알려주고 있어서요.

연구자: 그럼 만약 주제에 대해 이미 관심이 많은 독자에게 쓴다면 이 부분을 어떻게 고칠 것 같나요?

S-E-2-93: 굳이 고쳐야 하나요? 전 그냥 똑같이 쓸 것 같아요.

S-E-93은 글의 마지막 부분이 독자의 개인적 관련성을 높인다고 했지만 해당 부분은 필자가 의도한 효과를 얻기 어렵다. 특히 표현 선택의 이유를 독자가 아닌 필자 자신의 주장과 관련짓고 있으며, 독자 요인의 정도가 달라져도 표현은 동일하게 쓸 것이라는 발언에서 해당 표현은 독자 지향적 표현으로 보기 어렵다.

무엇보다 [S-E-2-93]에는 종결 표현으로 '생각한다', '-ㄹ 수(도) 있-' 정도만이 나타나고 있다. 주제에 대한 사전 지식이 높은 독자의 심리적 저항을 인식[45]하여 '-ㄹ 수(도) 있-'이라는 완화적 표현을 사용하고 있기

45) 전술한 면담 내용을 통해 알 수 있듯이 S-E-93은 독자의 사전 지식과 관련하여 어떠한 표현을 사용해야 하는지 스스로 구체화하지는 못하였다. 하지만 추가 면담을 통해 '-ㄹ 수(도) 있-'에 독자 지향 의도가 있다고 판단하였다. 해당 면담 내용은 다음과 같다.

연구자: '중학교 1학년 때 시험을 치르지 않아야 한다'와 '중학교 1학년 때 시험을 치르지 않는 것이 좋을 것 같다' 이 두 문장은 어떤 차이가 있는 것 같나요?

S-E-3-93: 첫 번째 문장보다 두 번째 문장이 좀 더 부드러워 보여요.

연구자: 그러면 독자의 사전 지식이 높을 때 두 문장 중 어떤 표현이 설득력 있을까요?

S-E-3-93: 독자의 사전 지식이 높으면 제 주장을 반대할 확률이 매우 크니까.. '중학교 1학년 때 시험을 치르지 않는 것이 좋을 것 같다'처럼 부드럽게 쓰는 게 좋을 것 같아요.

연구자: 글을 쓸 때 사전 지식이 높은 독자를 설득했는데, 이 글에서도 그런 표현을 사용한 부분이 있나요?

S-E-3-93: 음.. 세 번째 문단에 '두 번째, 학생들에게 기회를 줄 수 있다.' 이 부분이요.

는 하지만 계속 동일한 종결 표현을 반복하고 있어 그 분포가 제한적인 양상을 보인다.

이처럼 소극적 독자 지향형 학습자인 S-E-93의 경우 독자 요인에 따라 어떠한 표현을 써야 하는지 그 인식이 정교하지 못하며, 이에 따라 실제 텍스트에서도 독자 지향적 표현이 제한적으로 실현되는 양상을 보였다.

2.2. 과잉적 독자 지향형 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상

과잉적 독자 지향형 학습자의 대표 사례인 S-SH-15는 소극적 독자 지향형 학습자와 마찬가지로 단순한 독자 인식 양상을 보이기 때문에, 독자의 특성에 따라 어떠한 언어 표현을 써야 하는지 구체화하지 못하는 양상을 보였다.

<독자의 언어 능력>

연구자: 언어 능력이 낮은 독자를 설득하기 위해서는 어떤 문장이나 표현을 쓰면 좋을 것 같아요?

S-SH-2-15: 독자의 언어 능력이 낮은 경우에는 이제 만약에 단어 중에서 '불가능하다'라고 하면 그 단어를 '그러면 안 된다' 이런 식으로 바꿔서 쓰는 것 같아요.

연구자: 반대로 독자의 언어 능력이 높으면요?

S-SH-2-15: **독자의 언어 능력이 높으면 이제 '안 된다'를 '불가능하다', '불확실하다' 이런 식으로 바꿔서 써요.**

연구자: 언어 능력이 높은 독자는 사실 '안 된다'도 '불가능하다'도 이해할 수 있잖아요. 그런데 둘 중에 왜 '불가능하다'를 선택할 거예요?

S-SH-2-15: **음 그냥 책을 읽다 보면 책에서 '그러면 안 된다' 이렇게 하는 것보다는 '불가능하다' 이런 식으로 서술해 놓은 게 저는 읽기 편하거든요.**

연구자: 지금까지 다 어휘, 단어 측면을 이야기했는데 혹시 문장의 길이.. 그러니까 언어 능력이 낮은 독자와 높은 독자에게 문장의 길이는 어떻게 쓰는 것이 설득에 효과적일까요?

S-SH-2-15: 독자의 언어 능력이 낮으면 설명하면서 써야 하니까 문장을 조금 더 길게 쓰는 것이 좋을 것 같아요. 반대로 언어 능력이 높은 독자한테는 조금 더 줄여서 쓰는 것이 좋을 것 같아요.

다만 S-E-93와 달리 S-SH-15는 언어 능력이 높은 독자를 설득하기 위해서는 언어 능력이 낮은 독자에게 사용한 어휘와는 다른 어휘를 선택해야 한다는 점을 인식하고 있었다. 하지만 그 이유는 자신의 개인적인 경험을 바탕으로 설명하는 등 정확하게 설명하지 못하는 모습을 보였다.

<주제에 대한 독자의 개인적 관련성>

연구자: 여기서 관심 정도는 독자가 '이 주제가 나랑 관련 있다고 느끼는가 아닌가'를 의미해요. 독자가 주제에 대한 관심이 없어 그러니까 나랑 이 주제는 관련이 없다고 느끼는 독자한테는 어떤 표현이나 문장을 쓸 것 같아요?

S-SH-2-15: **관심이 없다고 하면 관심 없는 부분이 예를 들어 이 주제가 '사과'라면 이제 사과는 무슨 나무에서 언제 자라고 등 이런 식으로 처음부터 끝까지 설명을 해 줄 것 같아요. 만약 독자가 관심이 많을 경우에는 이제 조금 더 파고들어서 사과에는 세포가 어떻게 들어가 있고 이런 느낌으로 설명해 줄 거예요.**

연구자: 둘 다 설명을 많이 한다는 건데 둘의 차이가 어디에 있는 거예요?

S-SH-2-15: 설명을 자세하게 하는 거랑 깊이 있게 하는 거가 달라요.

연구자: 그런데 이게 지금 약간 내용적인 측면이잖아요. 혹시 표현 측면에서.. 그러니까 관심 없는 독자에게 자세히 설명할 때 '관심을 끌기 위해 어떤 식으로 표현하면 좋겠다.' 이런 생각해 본 적 있어요?

S-SH-2-15: **관심을 끌기 위한 표현이 있을 것 같기는 한데 제가 생각해보지는 않았어요.**

밑줄 친 부분에서 알 수 있듯이 S-SH-15는 표현 차원에서 독자의 개인적 관련성을 조절할 수 있는 방법이 존재한다는 점은 인식하고 있었지

만, 그 구체적인 방법을 떠올리지는 못했다. 이러한 양상은 독자의 사전 지식과 관련한 면담에서도 동일하게 나타났다.

<주제에 대한 독자의 사전 지식>
연구자: 주제에 대해 사전 지식은 '주제에 대해 잘 아는가 혹은 모르는가'를 의미해요. 주제에 대해 잘 모르는 독자한테는 어떤 식의 표현이나 문장을 써서 설득하면 좋을까요?
S-SH-2-15: 독자가 주제를 잘 모른다고 하면 주제의 배경을 좀 더 설명해야 하죠. 주제를 잘 알고 있다면 자세히 설명할 필요는 없고 처음에 조금 한두 줄 설명하고 끝낼 것 같아요.
연구자: 이것도 내용과 관련된 방법이라서.. 혹시 독자가 주제를 잘 몰라서 배경을 설명할 때 표현은 어떻게 쓰면 좋을까요?
S-SH-2-15: **사전 지식도 정도에 따라 표현이 달라질 것 같기는 한데.. 표현 측면에서는 잘 모르겠어요.**

이처럼 S-SH-15는 내용뿐만 아니라 표현 차원에서도 독자를 고려할 수 있다는 것은 인지하고 있었지만, 그 방법을 구체적으로 제시하는 데에는 어려움을 보였다. 이에 연구자가 표현을 제시하여 이를 독자 요인과 관련시키는 양상을 추가로 확인하였다.

연구자: 주제가 '신조어 사용'이라고 할 때, 신조어 사용을 찬성하는 독자를 설득하려고 해요. '신조어를 사용하지 말아야 한다.' 이렇게 단정적으로 표현하는 것은 주제를 잘 아는 사람에게 쓰는 게 효과적일까요? 아니면 잘 모르는 사람에게 쓰는 게 효과적일까요?
S-SH-3-15: 주제를 잘 아는 사람이요. 왜냐하면 주제를 잘 모르는 사람에게 안 된다고 강하게 말하면 안 될 것 같아요. 그래도 **주제에 대해 어느 정도 이해하고 있는 사람한테 단정적으로 말해야지 독자가 이해할 것 같은데요?**

S-SH-15는 '설득'이라는 목적을 고려하지 못한 채 독자의 이해에만 초점을 맞추었고, 이에 따라 독자의 심리적 저항감을 낮추는 방법을 구

체화하지 못하는 등 정교하지 않은 독자 인식 양상을 보였다.

그런데 S-SH-15는 독자 지향적 표현 선택에 있어서는 비교적 다양한 언어 형식을 동원하였다. 다음은 S-SH-15가 언어 능력이 높고, 개인적 관련성이 높으며, 사전 지식이 낮은 독자를 고려하여 작성한 설득 텍스트 전문이다.

우리나라 청소년의 학업성취 수준은 매우 높은 반면, 주입식, 암기식, 입시 위주의 교육으로 인해 자신에 대한 탐색과 고민의 시간이 부족하며 청소년 행복 지수 역시 매우 낮은 수준이다. 자유학기제는 이런 청소년 학업 스트레스와 경쟁 때문에 2013년도부터 중학교에서 시행되고 있는 제도이다.

2015년에는 80%의 학교가 자유학기제를 실시했고 2016년에 전면 도입 및 초·중등교육법 시행령 제44조 법률이 생겼다. 자유학기제는 중학교 1학년 한 학기에서 두 학기를 진로 탐색의 기회로 제공할 수 있도록 중간고사, 기말고사 등의 필기시험을 치르지 않으며 다양한 활동(진로 교육, 토론, 실습 및 체험활동 등)으로 필기시험을 대체하는 제도이다. 초등학교에서는 진로 인식 교육을 시행하고, 중학교에서는 진로 탐색 교육을 하며 고등학교부터는 진로 결정을 도와주도록 연결된다.

자유학기제가 필요한 이유는 진로 결정과 다양한 직업을 *탐색할 수 있으며*, 진로 의식 증진을 통한 학습 동기가 **생성되기** 때문이다. 자유학기제로 여러 체험을 해보고 자신에게 맞는 분야와 자세한 진로 계획을 *꾸릴 수 있다.* 또, 자유학기제는 수업과 시험에 대한 부담감을 *줄여주기도 한다.* 자유학기제는 필기시험만 치르지 않는 것이지 정규교육을 하지 않는 것이 아니므로 남들보다 성적이 뒤처지는 것이 아니다. *오히려* 자유학기제는 다음 학년을 준비하고 중학교에 적응할 수 있게 만드는 제도***라고 볼 수 있다.***

자유학기제는 성적을 올리고 시험 치기에 급급한 학생들이 잠시 주변을 돌아볼 여유가 생기며 꿈을 찾을 수 있는 효과가 있다. 또, 학생들의 학업 부담을 줄여, 부족한 수면시간과 건강을 **챙기게 된다**. 자유학기제는 이러한 긍정적인 효과가 있으며 학업과 진로 결정에 큰 도움을 준다.

밑줄 친 문장은 S-SH-15가 언어 능력이 높은 독자를 고려한 것이라고 밝힌 부분이다. 해당 부분을 보면, 나열, 목적 등의 관계가 잘 드러나는 복문이 사용되었고, '주입식, 탐색, 대체, 제도'와 같이 비교적 난이도가 높은 어휘가 선택되었음을 알 수 있다. 그런데 S-SH-15는 독자 인식

이 정교하지 않아 이를 언어 능력이 낮은 독자를 설득하는 글로 바꿔 쓰는 과정에서 다음과 같은 양상을 보였다.

S-SH-2-15: 단어를 좀 쉬운 단어로 바꿨는데요.. '주입식, 암기식, 입시 위주의 교육'은 '외우는 것을 강조하는 교육'으로 바꾸었고, **'제도'는 '규칙'으로 바꿨어요.**

'자유학기제'가 '규칙'이 아님에도 불구하고 어휘의 난이도를 기계적으로 조절하고자 하여 밑줄 친 부분과 같은 오류를 범하였다.

한편 전술하였듯이 S-SH-15는 독자의 개인적 관련성에 따라 언어 표현을 어떻게 조절해야 하는지 그 구체적인 방법을 모르겠다고 하였다. 그런데 진하게 표시된 부분을 보면, 피동 표현 및 자기 인용 구문을 활용하고 있다. 다음은 이와 관련하여 S-SH-15가 설명한 부분이다.

S-SH-2-15: 독자의 높은 개인적 관련성을 고려한 부분은 '진로 의식 증진을 통한 학습 동기가 생성되기 때문이다.' 이 문장이에요. 학생들이 동기를 생성하는 것이 아니라 동기가 생성된다고 해서 **약간 자연스럽고 저절로 생성된다는 느낌을 표현하려고 했어요.**

연구자: 이 부분이 독자의 개인적 관련성과 어떻게 관련이 되죠?

S-SH-2-15: 음 독자의 관심이 높으니까 학습 동기가 생성되는 걸 잘 알고 있을 거 같아서 저절로 동기가 생긴다고 표현한 거예요.

연구자: 혹시 이 문장 말고 다른 부분도 있을까요?

S-SH-2-15: 세 번째 문단 마지막 줄에 '오히려 자유학기제는 다음 학년을 준비하고 중학교에 적응할 수 있게 만드는 제도라고 볼 수 있다.'에서 '제도라고 볼 수 있다' 이 부분이요.

연구자: 어떤 의도로 사용한 거예요?

S-SH-2-15: 이 부분도 마찬가지로 '만드는 제도이다'라는 표현보다 **남들도 이렇게 생각한다는 듯한 느낌을 주려고 했어요.**

밑줄 친 부분을 보면 S-SH-15는 자신이 사용한 독자 지향적 표현의 의미기능은 인지하고 있었다. 하지만 이를 독자 요인과 관련지어 명확하

게 설명하는 데는 어려움을 보였다.

마지막으로 독자의 사전 지식과 관련해서는 앞서 '-ㄹ 수 있-'만 나타났던 소극적 독자 지향형의 글인 [S-E-2-93]과 달리 '-기(도) 하-', '오히려' 등이 실현되었다. 그런데 이는 주제에 대해 사전 지식이 많은 독자에게는 단언적인 표현을 선택해야 한다는 S-SH-15의 독자 인식 양상이 반영된 것이다. [S-SH-2-15]에서 설정된 독자는 주제에 대한 사전 지식이 적은 독자이기에 이러한 완화적 표현은 단언적 표현으로 바꾸는 것이 설득에 더 효과적이다.

이처럼 과잉적 독자 지향형 학습자의 경우 독자 인식이 충분하게 이루어지지 않은 상태에서 독자 지향적 표현을 사용하려고 하였기에 실제로는 필자의 독자 고려 의도가 효과적으로 실현되지 못하는 양상이 나타났다.

2.3. 선택적 독자 지향형 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상

선택적 독자 지향형 학습자의 대표 사례인 S-E-101은 독자 인식 과정에서 독자에 대한 특성을 정교하게 파악하여 독자 요인에 따라 어떤 표현을 사용해야 하는지 구체적인 방법을 제시하였다.

<독자의 언어 능력>

연구자: 내용보다는 표현에 집중했을 때 독자의 언어 능력이 낮으면 어떤 문장이나 표현 사용해서 설득할 것인가요?

S-E-2-101: **언어 능력이 높은 독자한테는 축약해서 한 단어로 설명하면 되는데, 언어 능력이 낮은 독자한테는 그 한 단어를 이해 못할 수 있으니까 풀어서 설명하는 게 좋을 것 같아요. 아니면 일상에서 쉽게 접하는 좀 쉬운 단어를 쓰든가요.**

연구자: 언어 능력이 높은 독자한테는 쉬운 어휘를 쓰지 않을 건가요?

S-E-2-101: 음 경우에 따라서 다르겠지만 대체로 그럴 것 같아요. 왜냐면 제가 가끔 어렸을 때 썼던 일기를 보는데, 그러면 그 글이 어렸을 때 쓴 것이다 보니 단어에서도 어려운 단어가 없고, 글도 너무 유치하고 그래서 읽는 데 흥미가 떨어지더라고요. **언어 능**

력이 높은 독자도 수준이 낮은 글을 읽으면 그 글이 흥미롭지 않을 것 같아요.

연구자: 혹시 단어 말고 문장은요? 문장의 길이는 어떻게 쓰면 좋을까요?

S-E-2-101: **언어 능력이 낮은 독자한테는 그래도 문장의 길이를 짧게 하는 편이 그 독자가 문장을 이해하기 쉬울 것 같아요. 언어 능력이 높은 독자는 사실 문장을 길게 이어서 쓰더라도 그걸 다 이해할 수 있는 능력이 되니까 크게 상관이 없을 것 같아요.**

S-E-101은 단순한 독자 인식 양상을 보였던 소극적 독자 지향형 학습자 및 과잉적 독자 지향형 학습자와 다르게 언어 능력이 높은 독자를 고려하는 구체적인 방법을 제시하였다.

<주제에 대한 독자의 개인적 관련성>

연구자: 다음으로 관심 정도인데, 이때 관심 정도는 독자가 '이 주제가 나랑 관련 있다고 느끼는 정도'를 의미해요. 주제에 대한 관심이 없는 독자.. 이 주제가 본인과 관련이 없다고 느끼는 독자한테는 어떤 표현이나 문장을 쓸 것 같아요?

S-E-2-101: **관심이 없다고 하면 뭔가 '이러한 사실에 대해 알고 계셨나요?'와 같이 독자의 관심을 끌려고 할 것 같아요.**

연구자: 반대로 주제에 관심이 많은 독자한테는요? 이 주제가 본인과 관련이 있다고 느끼는 독자를 설득하기 위해서요.

S-E-2-101: **반대로 관심이 많다고 하면.. 근데 독자가 저랑 반대 입장이니까 관심이 많은 게 좀 안 좋을 수도 있을 것 같아요. 관심을 좀 덜하게 하거나 약간 중립적으로 서술하면 좋을 것 같은데..**

연구자: 혹시 방금 이야기한 '독자의 관심을 좀 덜하게 한다거나 중립적으로 서술한다'의 예를 들 수 있을까요?

S-E-2-101: 음 지금 막 떠오르지는 않는데 단어 같은 거 쓸 때 좀 중립적인 단어를 쓴다든지..

또한 S-E-101은 독자의 개인적 관련성에 따라 어떠한 표현을 사용해

야 하는지를 정교하게 인식하고 있었다. 이때 독자의 개인적 관련성을 높이기 위해 의문문을 사용할 수 있다는 점을 제시하였는데, 이는 현행 교과서에서 독자의 관심을 끌 수 있는 방법으로 주로 의문문 사용을 제시하고 있는 것의 영향으로 보인다. 실제로 S-E-101은 질문지 조사 문항 '학교에서 '독자 고려하기'와 관련하여 어떤 것을 배웠나요?'에서 다음과 같이 답변하였다.

[S-E-1-101] 첫 문장을 의문형으로 쓰면 독자의 흥미를 높일 수 있다.

한편 단순한 독자 인식 양상을 보인 학습자들이 다음과 같이 독자의 개인적 관련성이 높은 경우는 문제 상황으로 인식하지 않은 것과 달리 S-E-101은 '설득'의 상황에서 독자의 개인적 관련성이 높을 때의 문제점을 인식하고 그 해결책을 강구하고자 하는 모습을 보였다.

[S-E-1-2] 관심이 있는 독자에게 어떻게 말해야 할지 고민이 되었다. 관심이 많다 해도 언어 표현을 어렵게 할 수 없었다.

[S-H-2-31] 만약 독자가 이 주제가 자신과 관련이 없다고 생각하면 공감을 얻기 위한 표현을 쓰면서 설득해야 할 것 같아요. 관심이 많은 독자라면 그냥 설득만 하면 될 것 같은데요?

<주제에 대한 독자의 사전 지식>

연구자: 주제에 대해 잘 모르는 독자한테는 어떤 식의 표현이나 문장을 써서 설득하면 좋을까요?

S-E-2-101: 독자가 알지 못하는 부분을 알려주는데.. 근데 약간 제 주장 쪽? 사실을 알려줄 것 같아요. 그러니까 **제가 A에 대해서 반대하는 입장이면 A의 좋은 점이 아니라 A의 문제점을 알려주는 거죠.**

연구자: A의 문제점을 알려줄 때 어떻게 표현하면 좋을 것 같아요? 똑같이 A의 문제점을 알려줘도 그 표현은 다르게 할 수 있을 것 같은데요?

S-E-2-101: 음 이게 구체적인 글을 가지고 이야기하는 게 아니라서 설명

하기 좀 어려운 것 같아요.

연구자: 아 그럼 예시를 들어볼게요. 사전 지식이 적은 독자에게 A의 문제점을 서술할 때, 'A는 분명 문제다.'라고 표현하는 것과 'A는 문제 상황이라 할 수 있다.' 이 중에 어떤 표현을 선택하는 것이 설득에 좋을까요?

S-E-2-101: 'A는 분명 문제다.' 이런 식으로 쓰는 게 좋을 것 같아요. 독자가 이걸 잘 모르고 있기 때문에 문제라고 직접적으로 알려주는 게 좋죠.

연구자: 반대로 주제에 대한 사전 지식이 많은 독자에게는 어떤 표현을 쓰면 좋을까요?

S-E-2-101: 추가 설명 없이 바로 제 주장을 이야기할 것 같아요.

연구자: 혹시 그럼 주장을 말할 때 어떻게 표현할 건가요?

S-E-2-101: **아까처럼 'A가 문제다.' 이렇게 말하지는 않을 것 같아요. 왜냐하면 독자가 주제에 대해 잘 알고 있기 때문에 제가 'A가 문제다.' 이렇게 말하면 독자가 '왜 그렇게 단정 짓냐'고 반론할 수 있으니깐요.**

전술한 바와 같이 소극적 독자 지향형과 과잉적 독자 지향형 학습자의 경우 독자의 사전 지식이 낮을 때 단순히 내용을 추가로 설명하면 된다고 하였다. 반면에 S-E-101은 '설득'이라는 목적을 고려할 때 어떤 내용을 추가해야 하는지 구체화하였다. 또한 그 내용을 어떻게 표현해야 하는지도 독자 요인과 관련지어 설명하였다.

그런데 실제 텍스트 생산 시 독자 지향적 표현을 선택할 때는 앞서 제시한 독자 인식 내용 중 일부만을 선택적으로 반영하는 양상을 보였다. 다음 [S-E-2-101]은 언어 능력이 높고, 개인적 관련성이 높으며, 사전 지식이 낮은 독자를 고려하여 작성된 설득 텍스트 전문이다.

> 자유학기제란, 중학교 1학년을 대상으로 하여 중간고사와 기말고사를 보지 않고 토론 등 참여형 수업을 통해 학생들의 진로 탐색을 돕는 제도입니다. 이러한 자유학기제를 시행하는 학교가 많아지자 자유학기제에 대한 의견이 갈리고 있는데, 저는 자유학기제 운영을 찬성합니다.

중학교 1학년 학생들은 새로운 학교에서 늘어난 수업 시간과 다양해진 교과목 등 적응해야 하는 것이 많습니다. 이러한 상황은 학생들에게 큰 부담감을 줄 수 있으며, 학생들이 학교생활에 적응하기 어려워하는 계기를 **마련하게 됩니다.**

학생들이 진로를 탐색하기에 가장 적절한 시기가 중학교 *1학년일 것입니다.* 중학교에서 받는 진로 탐색 수업은 초등학교보다 수준이 높기 때문에 학생들이 본인의 진로를 확고하게 하는 데에 도움이 됩니다.

중학교 2학년으로 진급하게 되면, 중간고사와 기말고사가 생겨 학생들은 내신 준비로 인해 자신의 진로 계획에 **소홀해지게 됩니다.** 중학교 1학년 때의 자유학기제는 이후 고등학교 졸업 후 사회생활과 진로 선택에 큰 영향을 ***주게 될*** *것입니다.*

학생들의 학교생활 적응과 진로를 고려한다면 중학교 1학년 때 이론 수업과 시험으로 실력을 평가하는 것이 아닌 자유학기제를 통해 학생들이 본인의 꿈을 찾도록 *도와야 한다고* 생각합니다.

밑줄 친 부분은 S-E-101이 언어 능력이 높은 독자를 고려한 부분이라고 밝힌 것이다. 그런데 이를 언어 능력이 낮은 독자를 설득하는 글로 바꿔쓰는 과정에서 독자 지향적 표현을 선택할 때는 다소 제한적인 양상을 보였다.

S-E-2-101: 세 번째 문단에서 '중학교 2학년으로 진급하게 되면'의 '진급'만 '중학교 2학년에 올라가게 되면'으로 바꾸었어요.

앞서 면담에서 독자의 언어 능력과 관련해 어휘의 난이도뿐만 아니라 문장의 길이도 언급했던 것과 달리, 실제로는 어휘의 난이도만 조절하였으며 그 양상도 하나의 어휘에서만 나타났다.

다음으로 독자의 개인적 관련성과 관련해서는 주로 피동 표현 '-게 되-'만을 통해 객관적이고 중립적인 어조를 형성하고자 하였다. 또한 질문지 조사 및 추가 면담에서 개인적 관련성이 낮은 독자를 설득하는 글로 바꿔 쓰기를 진행했을 때 다음과 같이 의문문만을 관습적으로 사용하는 양상을 보았다.

[S-E-1-101] 신조어를 쓰면 못 알아듣는 사람이 생길 수 있기 때문에 신조어는 되도록 안 쓰는 것이 좋습니다. → **주변에 신조어를 쓰는 친구들을 보면서 못 알아들을 때가 많지 않았나요?** 이렇게 못 알아듣는 사람이 생길 수 있기 때문에 신조어를 쓰지 말아야 된다고 생각합니다.

S-E-3-101: 독자의 관심을 끌기 위해서 맨 처음에 '자유학기제에 대해 아시나요?'라는 부분을 추가했어요.

이렇게 독자의 개인적 관련성을 높이기 위해 의문문만을 관습적으로 사용하는 양상은 다른 선택적 독자 지향형 학습자에게서도 나타났다.

[S-E-1-116] 하지만 남이 신조어를 사용해서 본인이 피해를 보는 상황이 생길 수 있다. → **하지만 남이 신조어를 사용해서 본인이 피해를 보는 상황이 온다면 어떨까?**

[S-E-2-116] 현재 중학교에서 1학년은 자유학기제를 운영하고 있으며 중간고사, 기말고사와 같은 시험을 치르지 않고 있다. → **현재 중학교에서 1학년은 자유학기제를 운영하고 있어 시험을 치르지 않고 있다는 거 알고 있으신가요?**

마지막으로 S-E-101은 첫 번째 면담에서 사전 지식이 낮은 독자에게 단정적으로 표현하기 위해 '-ㄹ 것이-'나 '-어/아야 하-'를 선택하였다고 밝혔다. 그런데 이를 두 번째 면담에서 사전 지식이 높은 독자를 설득하는 글로 바꿔 쓸 때에는 서론 부분만을 다음과 같이 바꾸었으며, 그 의도를 아래와 같이 말하였다.

> 자유학기제란, 중학교 1학년을 대상으로 하여 중간고사와 기말고사를 보지 않고 토론 등 참여형 수업을 통해 학생들의 진로 탐색을 돕는 제도입니다. 이러한 자유학기제를 시행하는 학교가 많아지자 자유학기제에 대한 의견이 갈리고 있습니다. **특히 다수의 사람들은 자유학기제를 긍정적으로 보는 반면, 소수의 사람들이 이를 부정적으로 보면서 갈등이 발생하고 있습니다.** 따라서 저는 자유학기제 운영을 찬성합니다. (하략)

S-E-3-101: 독자가 이 주제를 잘 알면 제 주장이 반박당하기 쉬우니까 이 문장을 추가했어요.

이처럼 S-E-101은 독자의 사전 지식이 달라졌을 때 앞서 단언성을 나타내기 위해 선택한 표현을 조절하지 않고 밑줄 친 문장만을 추가해 독자 지향적 표현 분포가 제한적인 양상을 보였다.

2.4. 적극적 독자 지향형 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상

적극적 독자 지향형 학습자는 독자 인식 과정에서 독자에 대한 특성을 정교하게 파악하였으며, 이러한 인지 과정을 다양한 독자 지향적 표현을 통해 텍스트에 실현하고자 하였다.

먼저 적극적 독자 지향형 학습자의 대표 사례인 S-S-42와의 면담 과정에서 나타난 독자 인식 양상을 살펴보면 다음과 같다.

연구자: 일상에서 글을 쓸 때 주로 가정하는 독자는 누구인가요? 실제로 존재하는 대상인가요? 혹은 실제로 존재하지 않나요?

S-S-3-42: 실제로 존재하지 않는 제 머릿속에 있는 대상인 것 같아요.

연구자: 이유도 말해줄 수 있을까요?

S-S-3-42: **실제로 존재하는 대상을 생각하면서 글을 쓰면 그렇지 않을 때보다 독자가 한정되기 때문이에요.** 그리고 딱 한 대상을 위해서 쓰면 제가 쓰는 단어나 표현이 다른 독자한테는 적절하지 않을 수 있어요. 그래서 보통 독자가 어떤 특성을 갖고 있을지를 포괄적으로 떠올려요.

연구자: 그럼 주로 떠올리는 독자의 특성에는 무엇이 있을까요?

S-S-3-42: **아무래도 제가 쓴 글을 읽고 이해해야 하니까 언어 능력을 제일 많이 고려해요.**

밑줄 친 부분에서 알 수 있듯이 S-S-42는 독자를 실재적 존재로 설정했을 때의 한계를 명확하게 인식하고 있었다. 독자의 특성 중에서는 메

시지를 처리할 수 있는 능력인 언어 능력을 가장 중요하게 여겼다. 다음은 S-S-42가 독자의 언어 능력을 고려할 때 어떤 표현을 사용해야 하는지 구체화한 양상이다.

<독자의 언어 능력>

연구자: 만약 독자의 언어 능력이 낮으면 어떤 표현을 사용하면 설득이 잘 될 것 같나요?

S-S-2-42: **단어 같은 건 누구나 다 아는 좀 쉬운 단어를 사용하면 독자가 이해하기 쉽겠죠? 또 뭔가 서술할 때도 뭐가 뭔지 알 수 있게 간결하게 하면 좋을 것 같아요.**

연구자: 반대로 언어 능력이 높은 독자를 설득하기 위해서는 어떤 표현을 사용할 건가요?

S-S-2-42: **전문적인 단어를 사용하거나 길이가 좀 긴 문장을 사용해도 될 것 같아요.**

연구자: 방금 독자의 언어 능력이 높으면 전문적인 단어를 쓰면 좋겠다고 했잖아요. 그런데 사실 언어 능력이 높은 독자한테 언어 능력이 낮은 독자한테 한 것과 마찬가지로 일상적이고 쉬운 단어를 써도 이해할 수 있을텐데.. 그럼에도 불구하고 독자의 언어 능력이 높으면 좀 더 전문적인 어휘를 쓰는 것이 좋다고 생각해요?

S-S-2-42: 네.

연구자: 왜 그런가요?

S-S-2-42: **설명하는 글이면 잘 모르겠는데, 설득하는 글이잖아요. 전문적인 어휘를 써야 독자도 저를 조금 더 전문적인 사람으로 보지 않을까요? 그러니까 독자가 '이 글을 쓴 사람 좀 전문적이네?' 이렇게 생각해야 설득이 더 잘 될 것 같아요.**

이상의 면담 내용에서 알 수 있듯이 S-S-42는 독자의 언어 능력에 따라 어떤 언어 표현을 선택해야 하는지를 '설득'이라는 목적과 관련지어 정확하게 인식하고 있었다.

<주제에 대한 독자의 개인적 관련성>

연구자: 다음으로 주제에 대한 독자의 관심 정도를 보면, 여기서 관심 정

도란 독자가 이 주제가 본인의 삶과 관련 있다고 느끼는 정도를 말해요. 그러니까 주제에 대한 관심이 없는 독자는 '아 이 주제 나랑 관련 없는데'라고 생각하는 독자인 거죠. 이렇게 주제에 대한 관심이 낮은 독자를 설득하기 위해서는 어떤 표현을 사용하면 좋을까요?

S-S-2-42: **일단 주제에 관심이 없으니까 관심을 가질 수 있게 첫 부분에 질문을 던지거나 아니면 이 문제가 우리랑 관련이 있다는 식으로 표현을 할 것 같아요.**

연구자: '이 문제가 우리랑 관련이 있다는 식으로 표현한다'는 게 어떤 것인지 좀 더 설명해 볼 수 있을까요?

S-S-2-42: **음 말 그대로 '이 주제는 우리 모두의 문제다.'와 같이 써서 독자도 이 주제에 관련이 된다고 설득하는 거죠.**

연구자: 반대로 주제에 관심이 많은 독자를 설득할 때는요? 이 주제가 본인과 관련이 있다고 느끼는 독자를 설득하기 위해서는 어떤 표현을 사용할 것 같아요?

S-S-2-42: **독자가 지금 저랑 반대 입장인 거잖아요? 저랑 반대 입장인데 주제가 자신과 관련이 있다고 느끼면.. 아까 관심이 없는 독자보다 제 주장에 반대를 많이 할 것 같아요. 그래서 제 주장이 저만의 주장이 아니라 대부분의 사람의 주장인 것처럼.. 그러니까 객관적인 사실인 것처럼 표현하면 좋을 듯해요.**

<주제에 대한 독자의 사전 지식>

연구자: 주제에 대해 잘 모르는 독자를 설득하는 글은 어떻게 쓰면 좋을까요?

S-S-2-42: 제가 설득하는 주장에 대해 더 설명해주면 좋을 것 같아요.

연구자: 혹시 설명할 때 그 표현은 어떻게 하면 좋을까요?

S-S-2-42: **음.. 약간 제 주장을 세게? 강하게 표현하면 좋을 것 같아요. 왜냐하면 주제를 잘 모르는 사람의 경우에는 모르기 때문에 처음부터 제 주장을 조금 강하게 말하면 그 사람이 설득당하기 쉬울 것 같아요.**

연구자: 반대로 사전 지식이 높은 독자한테는요?

S-S-2-42: **일단 설득하는 글이니까 먼저 막 제가 잘 모른다는 것을 표현할 필요는 없을 것 같아요. 대신 표현은 아까 주제를 잘 모**

르는 독자한테보다는 조금 부드럽게 쓸래요. 왜냐하면 독자가 이미 많이 알고 있는데, 제가 강하게 표현하면 독자가 '왜 이렇게 생각하냐'고 하면서 역효과가 날 수 있을 것 같기 때문이에요.

S-S-42는 독자의 개인적 관련성 및 사전 지식에 따라서도 어떤 표현을 선택해야 하는지 그 방법을 구체화하고 있었다. 특히 독자의 언어 능력을 설명할 때와 마찬가지로 이 두 요인 역시 자신과 반대 입장을 가진 독자를 '설득'한다는 목적과 연관시켜 인식하고 있었다.

적극적 독자 지향형 학습자의 경우 이러한 정교한 독자 인식 양상이 실제 텍스트에서 독자 지향적 표현 선택에 잘 반영되었다. 다음은 S-S-42가 언어 능력이 낮고, 개인적 관련성이 높으며, 사전 지식이 낮은 독자를 고려하여 작성한 설득 텍스트이다.

저는 중학교 1학년 때 시험을 치르지 않는 것에 찬성합니다. 중학교 1학년 학생들은 2, 3학년 학생들과 달리 중간고사, 기말고사 등의 시험을 치지 않습니다. 이렇게 시험을 치지 않는 대신, 중학교 1학년 학생들은 진로와 관련된 활동을 하며 다양한 체험을 합니다. 또한, 성적 관리에 시간을 사용하지 않습니다. 이처럼 자신이 쓸 수 있는 시간이 많아진다는 장점이 있기 때문에 자유학기제는 **유지되*어야 합*니다.**

중학교는 초등학교와 달리 새로운 과목들이 생기고 학교 수업이 늦게 끝납니다. 그런데 중학교 1학년 학생들 같은 경우에는 자유학기제 덕분에 교과 수업 시간이 줄어들게 됩니다. 대신 진로에 대해 알아보고 체험을 할 수 있는 시간이 주어집니다. 학생들이 혼자 진로 탐색을 하는 것은 정말 힘든 일입니다. 따라서 학교에서 자신의 진로에 대해 고민해보거나 선생님들과 상담을 할 수 있는 시간은 학생들에게 중요한 **시간이 됩니다.** 또 몇몇 학교들은 진로 체험을 할 수 있는 시간도 **있다고 합니다.** 따라서 학생들은 유익한 시간을 보낼 수 있습니다. 이렇게 학생들에게 시험의 압박을 주지 않으면서도 동기를 부여하고 경험을 쌓게 하는 것은 앞으로 자신의 꿈을 향해 달려가야 할 학생들에게 *분명* **도움이 *될 것입니다.***

이렇게 진로 탐색과 더불어 학생들은 시험을 치지 않습니다. 시험을 치는 2학년, 3학년 학생들은 시험 기간 동안 시험공부에만 **집중하게 됩니다.** 그런데 1학년 학생들에게는 시험 기간이 없으므로 그 기간 동안 자신이 하고 싶은 일을 하거나, 원하는 분야의 공부를 할 수 있습니다.

이처럼 1학년 학생들에게는 비교적 많은 시간이 주어지기 때문에 그 시간에 진로에 대한 탐색을 하거나 다양한 체험을 할 수 있습니다. 이로 인해 2학년이 되어서도 열심히 공부하고 학업에 **충실하게 됩니다.** 또한, 새로운 학교로 올라간 만큼 바로 시험을 치게 되면 학생들에게 더 **부담이 *될*** *것입니다.* 학생들은 스트레스를 받고 앞으로 다가올 입시가 두렵고 막막하게만 *느껴질 것입니다.* 그렇기 때문에 자유학기제는 학생들이 중학교에 적응할 수 있게 해 학생들에게 큰 **도움이 됩니다.**

이렇게 자유학기제는 많은 장점을 가지고 있기 때문에 중학교 1학년 때는 시험을 치를 필요가 없습니다. 학생들을 위해서라도 시험은 *치르지 않아야 합니다.*

S-S-42는 언어 능력이 높은 독자를 설득하는 글에서는 두 번째 문단의 밑줄 친 부분을 아래와 같이 바꿔 썼다.

중학교는 초등학교와 달리 새로운 과목들이 추가되고 학교 수업이 늦게 끝납니다. 그런데 중학교 1학년 학생들 같은 경우에는 자유학기제 덕분에 교과 수업 시간이 줄어들게 되는 대신 진로에 대해 탐색하고 체험을 할 수 있는 시간이 주어집니다. 학생들이 혼자 진로 탐색을 하는 것은 정말 어려운 일이기 때문에 학교에서 자신의 진로에 대해 고민해보거나 선생님들과 상담을 할 수 있는 시간은 학생들에게 중요한 시간이 됩니다. (하략)

S-S-42는 '생기다'를 '추가되다'로, '알아보다'를 '탐색하다'로 바꾸는 등 어휘의 난이도를 고려하였으며, 문장의 길이 역시 조절하였다고 자신의 독자 지향 의도를 밝혔다.

한편 독자의 높은 개인적 관련성과 관련해서 [S-S-2-42]에는 인용 표현과 피동 표현이 사용되었다. 주로 피동 표현이 나타나고 있어 그 분포가 제한적이라고 볼 수 있지만, 이를 개인적 관련성이 낮은 독자에게 바꿔 쓰는 과정에서 다음과 같이 인칭 대명사도 조절하는 양상이 나타났다.

S-S-3-42: 마지막에 '학생들을 위해서라도 시험은 치르지 않아야 합니다.'
이 문장을 '우리 학생들을 위해서라도 시험을 치르지 않아야 합

니다.'로 바꿔 썼어요.

연구자: 왜 그렇게 바꾸었죠?

S-S-3-42: 상관없는 사람이 아니라 '우리'의 학생들을 위한다고 표현해서 독자도 이 문제에 관련이 됨을 표현하려고 했어요.

마지막으로 S-S-42는 [S-S-2-42]에서 독자의 낮은 사전 지식을 고려하여 '분명', '-어/아야 하-', '-르 것이-'를 선택했다고 하였다. 특히 다음과 같이 다른 표현과의 비교를 통해 자신이 표현을 선택한 이유를 설명하였다.

S-S-2-42: 마지막에 '학생들을 위해서라도 시험은 치르지 않아야 합니다.'라는 문장은 만약 이게 이미 주제에 대해 잘 알고 있는 독자한테 쓰는 것이라면 '학생들을 위해서라도 시험은 치르지 않았으면 좋겠습니다.'와 같이 부드럽게 썼을텐데 확실하게 말하기 위해서 '치르지 않아야 합니다'라고 표현했어요.

이처럼 적극적 독자 지향형 학습자인 S-S-42는 독자 요인에 따라 어떠한 언어 표현을 써야 할지 구체화할 수 있었으며, 실제 텍스트를 생산할 때도 자신이 구체화한 방안에 따라 독자 지향적 표현을 선택하였다. 이에 따라 독자 요인의 정도가 달라지면 그에 맞게 표현을 조절하는 양상을 보였다.

3. 학습자의 설득 텍스트에 나타난 독자 지향적 표현 선택 양상 분석의 교육적 시사점

3.1. 언어 표현 층위에서 작용하는 다양한 독자 요인에 대한 인식 필요

학습자의 설득 텍스트에 나타난 독자 지향적 표현 선택 양상을 분석한 결과, 많은 학습자들이 대체로 언어 표현 층위에서는 독자의 언어 능력만을 고려하는 양상을 발견할 수 있었다. 즉 나머지 독자 요인인 독자의 개인적 관련성이나 사전 지식은 글의 내용이나 조직과 관련이 있는 것이며, 표현할 때는 독자의 언어 능력만을 고려해 그 내용을 쉽거나 어렵게 표현하면 된다고 본 것이다.

S-H-1은 질문지 조사에서 독자의 언어 능력에 따라서는 <보기>에 나타난 언어 표현을 조절하였지만, 독자의 개인적 관련성과 사전 지식의 경우는 그 정도에 상관없이 <보기>와 동일하게 적었다. 그리고 그 이유를 아래의 밑줄 친 부분과 같이 독자의 언어 능력을 모르기 때문이라고 밝혔다.

[S-H-1-1] 관심이 많든 적든 **독자들의 언어 능력을 특정하기 어렵기에** <보기>와 동일하게 적었다.

과잉적 독자 지향형 학습자 중 하나인 S-E-122 역시 면담에서 독자의 사전 지식에 따라 언어 표현이 어떻게 달라져야 하는지 물었을 때, 다음과 같이 내용 차원에서만 설명하는 모습을 보였다.

S-E-2-122: 독자가 주제에 대해 잘 모르면 자세히 설명해주고, 주제를 잘 알고 있으면 길게 쓸 필요 없이 간단하게 간추려서 요약해서 제시하면 되지 않을까요? 표현 차원에서는 잘 모르겠어요. 생각해 본 적 없어요.

이처럼 학습자들은 독자 요인에 따라 글의 내용을 덧붙이거나 삭제하는 것은 익숙하고 또 당연하게 생각하는 반면, 이를 언어 표현 층위에서 고려하는 것은 어려워하였다.

[S-H-1-32] 주제에 대한 독자의 관심이나 사전 지식은 정보의 문제이지만, 독자의 언어 능력은 이보다 복잡한 사고력의 문제이다.

하지만 텍스트 내용만큼이나 그 내용을 어떻게 표현하는가 역시 독자의 해당 텍스트 수용 여부에 영향을 미친다. 그런데 현행 교과서에서는 '독자의 수준'을 고려한 언어 표현만을 제시하고 있다. 관련하여 적극적 독자 지향형 학습자의 대표 사례인 S-S-42가 연구에 참여한 후 밝힌 소감을 살펴보면 아래와 같다.

S-S-3-42: 설득하는 글을 쓸 때 이렇게까지 독자 요인을 생각하면서 글을 써 본 건 처음인데 도움이 되었어요. 학교에서 글 쓸 때는 설득하는 글이든 아니면 다른 글이든 다 독자가 이해하기 쉽게 쓰라는 것만 배웠었는데.. 독자 이해도 말고 관심 정도도 설득할 때 영향을 미칠 수 있다는 건 처음 생각해봤어요. 또 내용 말고 표현에 이렇게까지 신경을 써서 글 쓴 것도 처음인데.. 좀 더 배워보고 싶어요. 사실 같은 내용이라도 표현을 어떻게 다르게 하냐에 따라서 받아들여지는 게 다르잖아요? 처음 하는 거라 바꿔쓰기를 잘 못한 것 같아서 실제로 배워보면 좋을 것 같다고 생각했어요.

이처럼 학습자는 우선 언어 표현 층위에서도 다양한 독자 요인이 작용한다는 것을 분명히 인식할 필요가 있다. 언어 표현 역시 독자를 고려하는 자신의 의도를 담을 수 있는 장치임을 알고, 언어 표현을 선택할 때도 독자 요인을 고려하여 이에 적합한 것을 고를 수 있는 교육적 경험이 제공되어야 한다.

3.2. 언어 표현의 다양한 의미기능 인식 및 탐구 경험 필요

선택적 독자 지향형 학습자의 경우 독자 요인에 따라 어떠한 표현을 쓰는 것이 설득에 효과적인지는 알고 있음에도 그러한 의미기능을 나타내는 표현이 무엇인지 모르는 모습이 관찰되었다. 이에 따라 실제 텍스트 생산 시 자신의 의도와는 다른 표현을 선택하거나 의도한 대로 언어 표현을 실현한 경우에도 대체로 특정 표현만을 사용하고 있었다.

예를 들어 독자의 사전 지식과 관련해서 선택적 독자 지향형 학습자는 독자의 사전 지식이 높으면 보다 완화적인 표현을 선택하는 것이 독자의 심리적 저항감을 낮출 수 있다는 것은 인식하고 있었다. 하지만 실제로 사전 지식이 높은 독자를 설득하는 글을 쓸 때는 아래와 같이 수식어를 추가하거나 삭제하는 양상을 보였다[46].

[S-S-2-12] 둘째, 학교생활에 적응할 수 있습니다. → 둘째, **시험을 볼 때보다** 학교생활에 적응할 수 있습니다.
"독자의 사전 지식이 많을 때는 이렇게 풀어서 부드럽게 썼어요."

[S-S-2-84] 자살은 우울감으로 인해 많이 발생하는데, **13세에서 18세가 고민하는** 문제 순위로 압도적인 1위(46.5%)는 성적과 적성 등 공부다. → 자살은 우울감으로 인해 많이 발생하는데, 문제 순위로 압도적인 1위(46.5%)는 성적과 적성 등 공부다.
"처음 문장이 단정적인 느낌이 있어서 부가적인 설명을 뺐어요."

이외에도 어휘의 의미에만 주목하여 이것만 조절하는 양상을 보이기도 하였다.

---

46) 해당 예시는 선택적 독자 지향형 학습자가 사전 지식이 많은 독자에게 쓴 설득 텍스트를 사전 지식이 낮은 독자에게 바꿔 쓴 글의 일부이다. 면담에서 밝힌 바꿔 쓴 의도는 " "를 통해 제시하였다.

[S-S-1-30] 동물원을 폐지하면 지금까지 동물원에서 지내던 동물들은 **죽**게 된다. ↔ 동물원을 폐지하면 지금까지 동물원에서 지내던 동물들은 **적응하기 어렵**게 된다.

[S-SH-2-14] 자유학기제는 학생들이 중학교에 잘 적응할 수 있도록 **만든다.** ↔ 자유학기제는 학생들이 중학교에 잘 적응할 수 있도록 **도움을 준다.**
"'만든다'라는 표현이 너무 단정하는 것 같아서 '도움을 준다'로 바꾸었어요."

이처럼 이들은 언어 표현 간의 의미기능 차이를 인식하지 못하고 있었고, 차이를 인식하더라도 그에 따른 다양한 선택항이 구축되지 못했기 때문에 정교한 독자 인식을 보였음에도 불구하고 독자 지향적 표현의 분포는 제한적으로 나타났다. 아래 선택적 독자 지향형 학습자의 대표 사례인 S-E-101의 면담 내용에서도 이러한 어려움이 나타난다.

S-E-3-101: 독자의 관심, 사전 지식, 언어 능력의 정도에 따라 어떤 표현을 쓸지 어렴풋이 뭔가 알 것 같기는 한데.. 실제로 글을 쓰거나 고쳐쓸 때 제 의도에 딱 맞는 표현이 뭔지 생각해내는 게 어려웠어요. 제 의도에 맞는 표현에 뭐가 있는지 모르니까 자꾸 같은 표현만 쓰게 되는 거 같기도 하고..

이상의 논의를 통해 언어 표현의 다양한 의미기능을 인식해 독자 요인에 따른 언어 표현의 설득 효과를 탐구할 수 있도록 견인하는 교육 내용이 필요하다는 것을 알 수 있다.

3.3. 필자 중심성 극복을 위한 단계적 비계 제공 필요

설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육을 위해서는 학습자가 필자 중심성을 극복할 수 있도록 단계적 비계를 제공할 필요가 있다. 특히 유형에 관계 없이 대부분의 학습자들이 다음과 같이 자신이 글을 쓰기 쉬운 쪽으로 독자 요인을 설정하는 모습을 보였다.

앞서 적극적 독자 지향형 학습자의 대표 사례로 제시되었던 [S-S-2-42]의 경우 언어 능력이 낮고, 개인적 관련성이 높으며, 사전 지식이 낮은 독자를 설정하였는데, 면담에서 그 이유를 다음과 같이 밝혔다.

> S-S-2-42: 독자의 언어 능력이 높으면 제 전문성을 위해 어려운 어휘를 쓰거나 문장도 매끄럽게 잘 써야 할 것 같은데 그게 좀 부담이 되어서 언어 능력이 낮은 독자를 설정했어요. 마찬가지로 주제에 대해 독자가 관심이 없으면 아예 글을 안 읽을 확률이 있으니까 제가 관심을 잘 끌어야 하는데 그게 관심을 덜하게 하는 것보다 어려워서요. 사전 지식도 비슷한데.. 독자가 사전 지식이 많으면 까다로울 것 같아서 차라리 이 주제를 잘 모르는 독자한테 쓰는 게 낫다고 생각했어요.

이러한 양상은 독자 요인을 완전히 반대로 설정한 학습자에게서도 동일하게 나타났다.

> S-H-2-8: 언어 능력이 낮은 독자를 설정하면 단어를 선택할 때마다 '이거 독자가 이해할 수 있나?' 이렇게 계속 고민해야 하는데, 언어 능력이 높은 독자는 제가 글을 조금 못 써도 이해를 잘할 것 같아요. 관심이 많은 독자를 설정한 이유는 전문 용어 같은 것을 활용해서 쓰기 편하기 때문이에요. 잘 아는 독자를 설정한 것은 독자가 주제를 잘 알면 제가 길게 설명할 필요가 없어서요. 그리고 주제에 대한 사전 지식이 있으면 제가 쓰다가 혹시 빼먹은 내용을 독자가 알고 이해할 수도 있어요.

이러한 필자 중심성을 극복하기 위해서는 독자 요인을 학습자가 쓰기 쉽다고 여기는 것에서 어렵게 느껴지는 순서로 설정하여 글을 쓰는 과제를 단계적으로 제시해야 한다.

이에 질문지 조사에서 각 요인에 따른 글쓰기를 진행한 다음에 이를 어려웠던 순서대로 나열하고 그 이유를 서술하도록 하였다. 이를 Likert 3점 척도로 하여 '어려움'에 3점, '중간'에 2점, '쉬움'에 1점을 부여하였다. 그 결과는 다음과 같다.

독자 요인	사례 수[47]	평균	표준편차
독자의 개인적 관련성	261	2.32	.755
독자의 사전 지식	261	1.84	.776
독자의 언어 능력	261	1.97	.850

[표Ⅲ-4] 독자 요인별 난이도에 대한 학습자 인식 조사 결과

[표Ⅲ-4]에서 알 수 있듯이 학습자들은 '독자의 개인적 관련성 → 독자의 언어 능력 → 독자의 사전 지식' 순으로 언어 표현을 바꿔 쓰는 것을 어렵게 느끼고 있었다. 이를 자세히 살펴보면 다음과 같다.

<주제에 대한 독자의 개인적 관련성>

[S-S-1-3] 독자의 주제에 대한 관심에 따라 표현을 어떻게 다르게 써야 할지 모르겠다.

[S-S-1-100] 주제에 관심이 없는 독자의 관심을 끌기 위해서 어떤 표현을 써야 할지 모르겠다.

[S-E-1-11] 관심 없는 독자를 설득할 때 글을 어떻게 시작할지 어려웠다.

[S-E-1-90] '주제에 관심이 많은 독자'라는 전제일 때 어떻게 써야 할지 모르겠다.

[S-E-1-93] 관심 없는 독자를 설득하는 것이 가장 어려웠다.

47) 사례 수는 질문지 조사에 참여한 352명 중 이 문항에 답한 학습자 수를 의미한다.

[S-H-1-49] 독자가 주제에 대해 관심이 많고 적고의 차이를 글을 쓸 때 어떻게 고려해야 하는지 전혀 감이 잡히지 않았다.

독자의 개인적 관련성과 관련해서는 [S-S-1-3], [S-H-1-49]와 같이 그 정도의 차이를 어떻게 반영해서 글을 써야 하는지 어렵다는 의견이 많았다. 그리고 [S-E-1-90]처럼 독자의 개인적 관련성이 높을 때가 어렵다는 의견보다는 독자의 개인적 관련성이 낮을 때 독자의 동기를 높이는 것이 어렵다는 응답이 주를 이루었다.

<독자의 언어 능력>

[S-S-1-20] 언어 능력이 낮은 독자에게 쓰는 것이 어려웠다.

[S-S-1-29] 언어 능력이 낮은 독자에게 쉽게 쓰는 것은 쉬웠는데, 언어 능력이 높은 독자에게 그에 맞게 쓰는 것은 어려웠기 때문이다.

[S-S-1-36] 언어 능력이 낮은 독자를 설득하는 글을 쓰는 것은 비교적 쉬웠는데, 언어 능력이 높은 독자를 설득하는 글을 쓸 때는 내 언어 능력이 높아야 하니까 어려웠다.

[S-E-1-119] 언어 능력이 좋은 편이 아니기 때문에 언어 능력이 높은 독자를 설득하는 글을 쓸 때 힘들었다.

[S-H-1-43] 제시된 <보기>의 수준이 낮은데, 언어 능력이 높은 독자를 상대로 <보기>를 바꿔쓰는 것이 힘들었다.

독자의 언어 능력의 경우 대부분의 학습자들이 본인의 언어 능력이 낮기 때문에 언어 능력이 높은 독자를 설득하는 것이 더 힘들다고 답하였다.

<주제에 대한 독자의 사전 지식>

[S-S-1-106] 독자의 사전 지식이 높으면 설득이 어렵다.

[S-E-1-7] 사전 지식이 많은 독자는 설득하기 번거롭다.

[S-E-1-46] 주제를 잘 알지 못하는 독자를 설득하는 것이 어려웠다.

[S-H-1-18] 주제를 잘 아는 독자를 설득하려면 더 전문적으로 써야 해서 어려웠다.

[S-H-1-46] 주제를 잘 아는 독자를 설득하는 것이 가장 어려웠기 때문이다.

주제에 대한 독자의 사전 지식에 대해서는 [S-E-1-46]처럼 독자의 사전 지식이 낮을 때보다는 독자의 사전 지식이 높을 때가 더 어렵다는 의견이 많았다.

이상의 논의를 종합하면, 학습자의 필자 중심성 극복을 위해서 '독자의 사전 지식이 낮은 경우 → 독자의 사전 지식이 높은 경우', '독자의 언어 능력이 낮은 경우 → 독자의 언어 능력이 높은 경우', '독자의 개인적 관련성이 높은 경우 → 독자의 개인적 관련성이 낮은 경우'의 단계로 과제의 난이도를 높여 제시할 필요가 있다[48].

48) 그리고 이 독자 요인들을 통합하여 학습자들에게 제시할 때에는 최영인(2014: 170-171)에서 언급하였듯이 독자의 전형성을 기준으로 하여 '전형적인 유형의 독자 → 비전형적인 유형의 독자'의 단계로 제시해야 한다. 예를 들어 '독자의 개인적 관련성이 높은 경우'와 '독자의 사전 지식이 높은 경우'의 결합은 '특정한 입장을 강하게 반대하는 완고한 독자'로서 전형성을 갖기 때문에, '독자의 개인적 관련성이 높은 경우'와 '독자의 사전 지식이 낮은 경우'의 결합보다 앞서 제시될 필요가 있다.

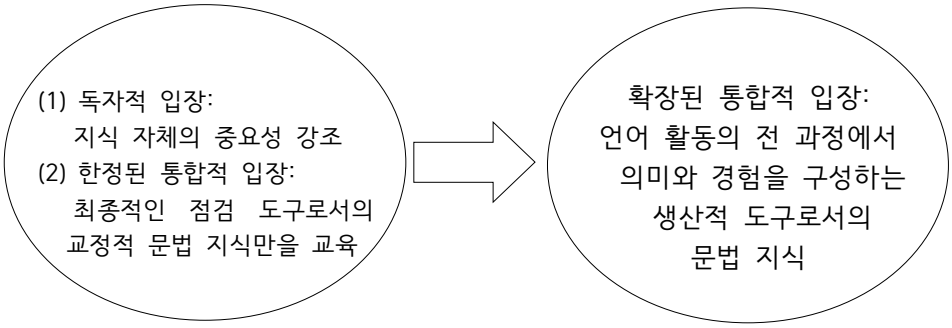
Ⅳ. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 실제

본 장에서는 지금까지 전개해 온 본고의 논의를 토대로 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육 내용의 실제를 제시하고자 한다. 본 연구의 목표는 궁극적으로 학습자가 설득 텍스트 생산 시 독자 지향적 표현을 전략적으로 활용함으로써, 학습자의 설득 의사소통 능력을 향상시킬 수 있는 교육 내용을 설계하는 것이다. 따라서 본 장에서는 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육 내용 구성의 원리를 바탕으로 하여 교육 내용 체계화를 시도하였다.

1. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 목표

Ⅱ장에서의 이론적 검토와 Ⅲ장에서의 실증적 연구 결과를 종합하여 확립한 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 궁극적인 목표는 '학습자가 언어화 과정 전반에서 문법을 활용할 수 있도록(최경봉 외, 2017: 27)' 하는 데 있다. 최경봉 외(2017)에서는 모어 화자에게 필요한 문법 능력 중 가장 높은 수준의 문법 능력으로 텍스트 유형별로, 상황 맥락별로 어떠한 언어 자원을 활용해야 할지 판단할 수 있는 능력을 제시하고 있다. 이는 주세형(2010: 120)에서 말하는 '표현의 힘'을 길러 언어 주체로서 언어 형식을 잘 부려 쓰는 것과 같은 맥락이다.

그동안 국어과에서의 통합 교육의 필요성은 여러 측면에서 제기되어 왔는데, 그 근거로 가장 대표적인 것은 언어 사용의 실제이다(김명순, 2011: 217). 즉 학습자의 실제 언어 사용에 있어서 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기는 분리될 수 없는 총체성을 지닌다. 그리고 이러한 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에서 언어 사용의 바탕이 되며 동시에 이를 실현하는 영역이 문법이다. 본고는 이와 같은 맥락에서 통합적 문법 교육을 지향한다. 이때 통합적 문법 교육이란 주세형(2005a)에서 말하는 '확장된 통합적 문법 교육'을 의미한다.



[그림Ⅳ-1] '확장된 통합적 문법 교육'의 의미(주세형, 2005a: 29)

즉 본고는 학습자가 문법 지식이 갖는 의미 구성력을 인지하고 이를 실제 언어 사용 능력으로 전이할 수 있는 교육을 지향한다. 이에 본고는 언어 사용 능력 중 하나인 설득 의사소통 능력 향상에 전략적으로 사용될 수 있는 문법 지식으로 독자 지향적 표현을 제안하였다. 설득 텍스트 생산의 자원으로서 문법을 활용할 수 있는 능력을 키우기 위한 독자 지향적 표현 교육의 세부 목표는 다음과 같다.

첫째, 설득하는 글쓰기에서 독자의 중요성을 알고, 설득의 목적을 달성하기 위해 독자에 따라 언어 표현이 달라질 수 있음을 인식한다.

둘째, 언어 표현의 다양한 의미기능에 대한 이해를 바탕으로, 독자 요인에 따라 선택될 수 있는 언어 표현에 대해 탐구한다.

셋째, 텍스트 생산 국면에서 독자를 고려한 언어 표현의 선택을 통해 필자 중심성을 극복하고 설득 의사소통 능력을 함양한다.

2. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 내용 설계

2.1. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 내용 구성 원리

본고에서 제시하는 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현은 설득 텍스트를 생산할 때 사용해야 하는 언어 목록이 규칙처럼 정해져 있음을 의미하는 것이 아니다. 언어 형식의 의미기능을 자료에서 확인하던 기존 문법 교육에서 나아가 언어 운용상의 원리인 문법을 통해 '표현하고자 하는 바를 분명하게 해주는 힘(최경봉 외, 2017: 43)'을 길러주는 데 그 목적이 있다. 이에 본고는 '언어 구성·운용의 원리로서 문법 교육(구본관 외, 2011)'을 지향한다. 현행 2015 개정 교육과정에서도 문법 교육의 목표 중 하나로 '언어 운용 원리로서의 문법의 특성을 체계적으로 이해한다'를 제시하고 있다(교육부, 2015: 107). 하지만 이러한 교육 목표와 달리 실제로는 정확성 차원의 규범적인 문법 지식 위주로 교육 내용이 다루어지고 있다(강효경, 2019: 22-24). 따라서 언어 구성·운용의 원리로서 문법 교육을 실제로 실현하기 위해, 그 교육 내용 구성에 앞서 이와 같은 관점에서 내용 선정의 원리를 다음과 같이 제시한 구본관 외(2011: 270-273)의 논의를 참고하였다.

문법 교육 내용 선정의 원리	설명
과목 외적 적합성의 원리	문법은 국어라는 교과의 한 부분이므로 국어 교과의 거시 목적에 부응해야 하며, 따라서 그러한 목적 달성에 적합한 내용이 선정되어야 함.
과목 내적 적합성의 원리	문법이라는 과목이 갖는 본질적인 성격, 즉 문법 지식 구조를 고려하여 문법 교육 내용이 선정되어야 함.
학습자 외적 타당성의 원리	문법 교육 내용이 학습자들의 국어 생활상 문제점 개선과 우리 사회의 올바른 국어 생활 양상에 대한 전망을 제시할 수 있는 방향으로 선정되어야 함.
학습자 내적 타당성의 원리	학습자 개인의 능력과 수준, 경험과 흥미 등이 교육 내용 선정 시 고려되어야 함.

[표Ⅳ-1] 문법 교육 내용 선정의 원리(구본관 외, 2011: 270-273)

이러한 방식으로 선정된 문법 교육 내용을 어떻게 교육 내용으로 구성할 것인가에 대한 논의도 필요하다. 관련하여 김자영(2014)에서는 문장 종결 표현 교육 내용의 구성 방향으로 특정 문장 종결 표현의 언어 형식을 관련된 맥락 요인에 주목하여 탐구하도록 해야 한다는 '선택 고려 요인 중심의 구성', 주어진 맥락 요인들을 고려하였을 때 나타나는 특정 문장 종결 표현의 언어 형식 중심으로 교육 내용을 구체화해야 한다는 '선택 언어 형식 중심의 구성', 쓰기로의 수행 전이를 기대하며 학습자가 실제 텍스트를 생산해보도록 하는 '텍스트 생산을 위한 통합적 구성'의 세 가지를 제시하였다. 해당 연구에서 주목하는 언어 표현은 본고와 차이가 있으나, 학습자가 특정 언어 표현의 의미기능을 인식, 탐구하여 실제 텍스트 생산 과정에서 적절하고 효과적인 언어 표현을 선택할 수 있도록 견인하는 교육 내용을 마련하고자 한다는 점에서 본고와 궤를 같이 하기에, 그 내용 구성 원리를 일부 수용하고자 한다.

이상의 내용을 종합할 때 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 내용 구성 원리를 다음과 같은 세 가지로 제시할 수 있다. 첫째, 과목 외

적 적합성 원리에 기반한 '장르 중심의 구성 원리[49]', 둘째, 과목 내적 적합성 원리에 기반한 '언어 표현의 의미기능에 따른 선택항 중심의 구성 원리', 셋째, 학습자 외·내적 타당성 원리에 기반한 '텍스트 생산을 위한 통합적 구성 원리'이다. 이들 각각에 대해 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

(1) 장르 중심의 구성 원리

장르 중심의 구성 원리란 다양한 문법 형태에 내재되어 있는 사회적 맥락 및 제약인 '장르적 관습'을 중심으로 교육 내용을 구성해야 함을 의미한다. 장르-텍스트-문법 모델의 관점에 따르면 장르란 '텍스트가 생산되는 사회적 맥락과 관계(Knapp & Watkins, 2005; 주세형 외 역, 2019: 51)'를 말한다. 관련하여 제민경(2015: 61-64)에서도 장르를 '사회문화적 과정(socio-cultural process)'으로 보았는데, 이는 어떤 대상이나 경험에 대한 인식이 담화 공동체 내에서 공간성과 역사성을 지니면서 언어적으로 발현됨을 드러내고자 한 것이다. 요컨대 장르란 '학습자의 머릿속 인지 과정을 중시하는 개념인 동시에, 공동체의 사회·문화적 행위를 인식하고 이를 다시 자신의 인지 속에 조율하는 과정에서 획득해 나아가는 동태적 개념(최경봉 외, 2017: 47)'인 것이다.

이러한 장르 중심의 문법 교육관은 2015 개정 교육과정에도 반영되어 있다.

> [12언매02-10] 다양한 갈래에 따른 국어 자료의 특성을 이해하고 적절하게 국어 자료를 생산한다.
>
> 이 성취기준은 다양한 갈래에 따른 국어 자료의 특성을 이해함으로써 적절하게 국어 자료를 생산하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 친교 및 정서 표현, 정보 전달, 설득 등 목적 층위와 기사문, 보도문, 공고문, 광고문 등 구체적 갈래 층위에서 국어 자료의 언어적 특성의 차이에 주목하도록 한다. 글의

49) 본고는 텍스트 목적에 초점을 두므로 김자영(2014)의 선택 고려 요인 중 '장르 요인'을 중심으로 하였다.

갈래에 따른 언어적 특성으로는 기사문에서는 인용 표현이나 피동 표현이 많이 나타난다는 점, 공고문에서는 명사형 종결 표현이 많이 나타난다는 점 등이 있으며, 광고에서는 음성, 문자, 음향, 이미지, 동영상 등이 복합적으로 드러난다는 점을 이해하도록 한다.

김창원 외(2015: 187)에서는 해당 성취기준이 갈래(장르)별 문법 특성에 대한 최근의 연구 성과를 반영하기 위해 신설한 것이라고 밝히고 있다. 하지만 최경봉 외(2017: 47)에서 지적한 바와 같이 이를 제대로 구현하기 위해서는 '갈래'를 '언어 주체가 텍스트를 생성하기 위해서 사회·문화적으로 의미하는 과정'으로서의 '장르'로 명확히 규정하고 장르성을 보여 주는 문법 지식을 함께 제시해야 한다. 이와 같은 관점에서 본고에서도 장르를 중심으로 하여 교육 내용을 구성하고자 한다[50].

(2) 언어 표현의 의미기능에 따른 선택항 중심의 구성 원리

장르 중심의 구성 원리에 따라 장르를 인식하게 되면 수많은 언어 형식 중 몇몇의 언어 형식을 하나의 선택항으로 구성할 수 있게 된다(제민경, 2015: 71). 이에 언어 표현의 의미기능에 따른 선택항 중심의 구성 원리를 도출할 수 있다.

주세형(2005a: 79-93)에서는 문법 지식의 수행성을 높이기 위해서는 '의미와 문법의 통합'이 필요하다고 보는데, 이때 의미란 '표현 의도', 즉 표현 과정에서 사용자의 의도에 해당하는 '지향주의적 의도'를 의미한다. 이처럼 학습자가 언어를 통해 자신의 표현 의도를 실현할 수 있게 하기 위해서는 문법 지식을 표현 과정에서 직접 활용할 수 있는 지식으로 전략화하여, 즉 의미기능 중심으로 구성하여 제시해야 한다.

---

50) 본고의 '설득 텍스트'라는 용어는 텍스트 목적에 따라 결과로서 텍스트 유형을 나눈 것이기 때문에 여기서 말하는 장르의 개념에 어긋난다고 볼 수 있다. 하지만 강효경(2019: 54-58)에서 언급하듯이 현행 글쓰기 교육의 관점에서는 Knapp & Watkins(2005)의 '주장하기(arguing)'가 '설득'의 목적을 직접적으로 드러내지 않는다. 또한 본고의 핵심 개념인 '독자 지향'을 고려하여 '설득 텍스트'라는 용어를 사용하였다.

최경봉 외(2017)도 문법을 의미기능 중심으로 익히는 것으로 문법관 및 교수·학습관이 바뀌어야 함을 지적하면서 그 실제를 보여주기 위해 글을 쓰고자 하는 필자의 표현 단계를 과정별로 나누고, 각 단계별로 관련이 되는 문법 사항을 기술하였다. 예를 들어 기존의 문법 교육에서 별도의 교육 내용으로 분리하여 가르쳐 온 '비인칭화, 피동 표현, 명사적 표현, 인용 표현, 양태 표현'을 '주관성과 객관성'이라는 기준으로 묶어 텍스트 생산 시 이러한 언어 장치들이 어떻게 기여하는지를 함께 학습할 필요가 있다고 본 것이다. 본고 역시 언어 표현의 의미기능에 주목하여 독자를 고려한 표현 행위 과정을 중심으로 문법 지식을 재구조화하는 방향으로 교육 내용을 구성해야 한다고 본다.

(3) 텍스트 생산을 위한 통합적 구성 원리

의미기능을 중심으로 제공된 문법 지식은 무엇보다 텍스트 생산 활동과 긴밀히 연관되는데, 이는 글쓰기가 필자가 표현하고자 하는 바를 언어화하는 과정에서 그 표현의 적절성 여부를 가장 정치하게 따지도록 요구되는 행위이기 때문이다(주세형, 2005a: 108). 즉 언어 표현의 의미기능에 따른 선택항 중심의 구성 원리는 궁극적으로 문법 지식의 수행성을 높이기 위한 것으로 이는 텍스트 생산을 위한 통합적 구성 원리로 이어진다. 텍스트 생산을 위한 통합적 구성 원리란 쓰기로의 수행적 전이를 기대하며 학습자가 실제로 텍스트를 생산하는 활동 중심으로 교육 내용을 구성해야 함을 의미한다(김자영, 2014: 91).

문법 지식과 쓰기를 연계한 논의는 이전부터 이루어져 왔다. 그런데 전통적으로는 문법 지식이 쓰기에 교정적 역할을 하는 것으로 보았다. 하지만 본고에서는 장르를 인식하고 의미를 구성하는 등 텍스트 생산의 전 과정에서 문법 지식이 적극적으로 활용될 수 있다고 본다. 이는 최미숙 외(2016: 310)에서 모어 화자를 대상으로 한 중등 이후의 문법 교육에서는 '다양한 소통 상황에서 활용할 수 있는 사회적 언어 자원을 제공하는 영역으로서의 역할'이 본격화되어야 한다고 언급한 것과 연관된다.

따라서 본고는 독자 지향적 표현이라는 언어 자원을 기반으로 학습자가 실제 설득 텍스트를 생산으로 나아가는 방향으로 교육 내용을 구성하고자 한다.

2.2. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 내용 선정

본 항에서는 앞서 제시한 내용 구성 원리를 바탕으로 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 내용을 마련하고자 한다.

먼저 장르 중심 구성의 원리에 따라 학습자들이 설득 텍스트의 목적 및 설득 텍스트에서 독자의 역할 파악할 수 있도록 해야 한다. 특히 학습자들은 아래의 사례와 같이 설득을 목적으로 하는 글임에도 '독자에게 설명한다'라고 하는 등 단순히 정보를 전달하려는 경향을 보였다.

[S-E-1-85] 관심이 많은 독자에겐 설명을 적당히 하고, 관심이 없는 독자에게는 설명을 길게 하면 된다.

관련하여 김주환(2015: 65)에서 실시한 중학생의 글쓰기 실태 분석 결과를 보면 중학교 학습자들은 글쓰기의 목적, 독자를 고려해서 글을 쓰는 연습과 훈련이 아직 이루어지지 못했다는 것을 알 수 있다. 강효경(2019: 204-224)은 설득 텍스트에서 학습자와 숙련자의 양태 선택 기제를 분석하였는데, 이들이 장르에 대해 서로 다른 인식을 가지고 있어 장르와 언어 운용 방식에 대한 이해를 재고하는 교육이 필요함을 밝혔다.

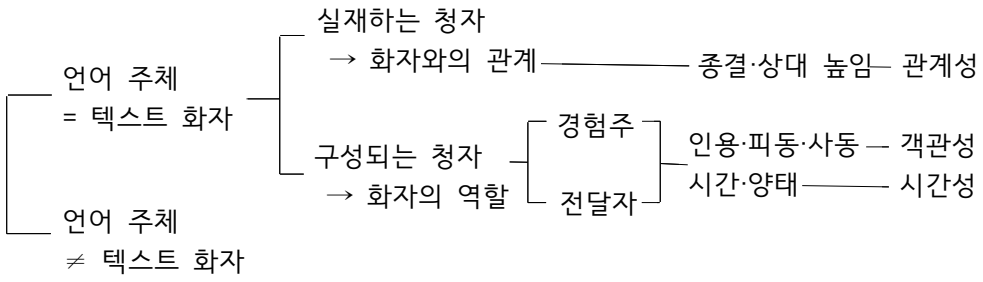
학습자의 양태 선택 기제	교육 방향	숙련자의 양태 선택 기제
설득 목적 글이란 주관성을 드러내는 글, 즉 개인의 생각을 표명하는 장르라는 인식을 바탕으로 주로 어떤 문장이 자신의 주장임을 명시화하는 방식으로 언어 선택	⇒	설득 목적 글이란 기본적으로 주관성을 함의하고 있다는 전제 아래, 자신의 표현 의도에 따라 주관화 기반의 문장 구성과 객관화 기반의 문장 구성을 다양하게 선택
↓		↓
① 주관의 명시화 ② 주장과 사실을 언어로 구분하기 ③ 구어적 요청 방식의 관습적 선택	⇔	① 불필요한 언어 표현에 대한 배제 ② 확신 없는 추측성 표현 지양 ③ 비관여적 어조 형성 ④ 공동체의 목소리 부각

[표Ⅳ-2] 학습자와 숙련자의 장르 매개적 양태 표현 선택 양상과 교육의 방향 (강효경, 2019: 208)

위의 표에서 알 수 있듯이 학습자들은 설득 목적의 글을 단순히 자신의 생각이나 주장을 드러내는 글로 인식하여 주관을 명시화하는 양상을 보였다. 본고 역시 학습자들이 설득을 목적으로 하는 글에서 자신이 선택한 표현이 독자에게 미치는 효과를 고려하지 못하고 자기중심적으로 텍스트를 구성하는 것이 문제라고 본다. 따라서 학습자들이 설득하는 글쓰기의 목적이 독자의 태도 변화에 있음을 이해하고, 독자를 고려하는 것이 중요하다는 것을 인식하도록 해야 한다. 또한 독자를 고려할 때 어떻게 표현하면 좋을지 생각해보도록 한다. 즉 독자 요인에 따라 글의 내용, 형식뿐만 아니라 언어 표현도 달라져야 설득 목적을 달성할 수 있음을 지도한다.

다음으로 언어 표현의 의미기능에 따른 선택항 중심의 구성 원리에 따라 학습자들이 본인이 생성한 내용을 독자를 고려하여 표현해보도록 한다. 즉 자신의 독자 고려 의도를 언어 형식 선택으로 실현할 수 있어야 한다. 제민경(2015: 158-184)에서는 장르 문법 교육의 내용 요소를 문법 요소를 중심으로 체계화하였다. 이에 따라 인용 표현, 피동 표현, 사동

표현을 객관성, 종결 표현과 상대 높임 표현을 관계성, 시간 표현과 양태 표현을 시간성의 중핵 내용으로 재편하였다.



[그림Ⅳ-2] 문법 요소와 장르성의 관계에 따른 체계(제민경, 2015: 182)

본고 역시 언어 주체의 인식이 문법 범주로부터 촉발되는 것이 아니라 선택항을 중심으로 구성된다(제민경, 2015: 184)는 입장에서 선택항을 중심으로 문법 범주를 통합하여 제시하고자 한다. 그런데 가령 위의 그림에서 객관성의 경우 인용·피동·사동의 종결 표현뿐만 아니라 주어에서의 비인칭화를 통해 실현할 수도 있다. 따라서 독자 요인과 관련해 각 문법 요소들이 문장에 '어떻게' '무엇으로' 실현될 수 있는지에 대한 이해를 바탕으로 자신의 독자 지향 의도에 맞는 언어 형식을 선택할 수 있어야 한다.

즉 주어와 관련해서는 '관여적 어조를 형성할 것인가'를, 서술어와 관련해서는 '주장을 어떠한 심리사고동사를 통해 표현할 것인가?', 종결 표현에 '피동 표현이나 인용 표현을 선택할 것인가?', '어떠한 양태 표현을 선택할 것인가?', '서법의 변화를 줄 것인가?' 등을 생각하면서 문장을 구성해 보게 한다. 문장을 구성하는 전체 과정에서는 어휘의 난이도를 고려하도록 한다. 이어 문장을 이어서 텍스트를 만들 때에는 '단문으로 쓸 것인가 혹은 복문으로 쓸 것인가?'를, '복문으로 쓴다면 어떤 연결 표현을 사용할 것인가?' 등을 고려하도록 한다.

마지막으로 텍스트 생산을 위한 통합적 구성 원리에 따른 교육 내용은 학습자가 직접 독자 지향적 표현을 활용하여 설득 텍스트를 생산하는 활동과 자신이 선택한 독자 지향적 표현의 설득 효과를 점검해 보는 활동

이 중심이 된다. 이처럼 학습자의 독자 지향적 표현에 대한 이해가 실제 언어 사용 능력으로 전이할 수 있도록 하기 위해서는 학습자의 인지적 부담이 낮은 독자 요인에서 높은 독자 요인으로 단계별 쓰기 과제를 제시해야 한다. 또한 학습자가 의식적으로 선택한 독자 지향적 표현 의도가 독자에게 어떤 효과로 수용되는지 점검해 볼 수 있는 경험이 필요하다. 이상의 내용을 정리하면 다음 표와 같다.

내용 구성의 원리	교육 내용 선정
장르 중심의 구성 원리	- 설득 텍스트의 목적 및 설득 텍스트에서 독자의 역할 파악하기 - 설득 목적 달성을 위해서는 독자 요인에 따라 언어 표현도 달라져야 함 인식하기
언어 표현의 의미기능에 따른 선택항 중심의 구성 원리	- 주어(인칭 대명사): 관여적 어조를 형성할 것인가? - 서술어 · 주장을 어떤 심리사고동사를 통해 표현할 것인가? · 종결 표현 : 피동 표현/인용 표현을 선택할 것인가? 어떠한 양태 표현을 선택할 것인가? 서법의 변화를 줄 것인가? - 문장 구조 · 단문으로 쓸 것인가? 또는 복문으로 쓸 것인가? · 복문으로 쓴다면 어떤 연결 표현을 사용할 것인가? - 쉬운 어휘를 선택할 것인가? 혹은 어려운 어휘를 선택할 것인가?
텍스트 생산을 위한 통합적 구성 원리	- 독자를 고려하여 언어 표현을 선택해 설득 텍스트 생산하기: 학습자의 인지적 부담이 낮은 독자 요인에서 높은 독자 요인으로의 쓰기 과제 단계별 제시 - 독자를 고려하여 언어 표현을 선택한 설득 텍스트의 언어화 방식의 효과 점검하기

[표Ⅳ-3] 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육 내용 구성 원리에 따른 교육 내용

3. 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 실제

본 절에서는 지금까지의 논의를 토대로 전술한 내용 구성 원리에 따라 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 실제를 제시하고자 한다.

그런데 글을 쓰는 과정에서 언어 표현의 선택은 무의식적으로 이루어지는 경우가 많으며, 언어 사용자의 심리에서 일어나는 현상이기 때문에 가시적인 관찰이 어렵다(신희성, 2020: 80). 물론 자동화가 되고 나면 처음 언어화 과정에서부터 독자를 고려하여 언어 표현을 선택할 수 있다. 하지만 본고의 목표는 학습자가 현재 어려움을 겪고 있는 지점을 해결할 수 있는 실질적인 교육 내용을 제공하는 데 있으며, 현재 상황에서 학습자에게는 설득 텍스트의 목적 및 독자의 중요성을 인식하는 경험, 언어 표현의 의미기능에 대한 이해를 바탕으로 독자 요인에 따라 언어 표현을 조절해보는 경험, 실제로 독자를 고려한 표현을 활용하여 설득 텍스트를 생산하고 그 표현 효과를 점검해보는 경험이 필요하다. 이에 본 절에서는 바꿔쓰기 혹은 고쳐쓰기 활동을 중심으로 하여 교육의 실제를 보였지만, 이는 독자 지향적 표현 선택이 고쳐쓰기 과정에서 이루어진다는 의미가 아니다. 실제로 언어 주체는 의미를 언어화하는 단계에서부터 독자를 고려하려는 의도와 언어 형식 간의 관계를 고려하여 언어 형식을 선택해야 한다.

먼저 ‘장르 중심의 구성 원리’에 따른 교수·학습의 예시를 보이면 다음과 같다.

'장르 중심의 구성 원리'에 따른 교수·학습 예시

[차시 계획]

차시	교수·학습 내용
1	'설득' 개념 및 설득 텍스트에서 독자의 역할 파악하기
2	설득 목적 달성을 위해서 독자 요인에 따라 언어 표현이 달라져야 함 인식하기

[1차시]

<table>
<tr><td>학습 목표</td><td>1. '설득'의 개념을 설명할 수 있다.
2. 설득 텍스트에서 독자의 역할을 파악할 수 있다.</td></tr>
<tr><td>학습활동</td><td>◎ 다음과 같은 상황에서 독자를 설득하는 글을 작성해 봅시다[51].

<table><tr><td>상황 ①</td><td>시험이 끝나고 친구들과 함께 놀기로 함.</td></tr><tr><td>글의 목적</td><td>PC방에 가자는 친구들에게
놀이공원에 가자고 설득하기</td></tr><tr><td>필자</td><td>나</td></tr><tr><td>독자</td><td>친구들</td></tr></table>
<table><tr><td>상황 ②</td><td>자녀가 늦게까지 잠을 자지 않음.</td></tr><tr><td>글의 목적</td><td>잠을 자라고 설득하기</td></tr><tr><td>필자</td><td>아빠</td></tr><tr><td>독자</td><td>중학생 자녀</td></tr></table>
- 위에서 적은 내용을 모둠원들과 공유하고, 어떤 말이 가장 설득에 효과적인지 그 이유를 이야기해 봅시다.

- 위의 상황 ②를 다음과 같이 바꿔서 설득하는 글을 작성해 봅시다.

<table><tr><td>상황 ②'</td><td>아내가 늦게까지 잠을 자지 않음.</td></tr><tr><td>글의 목적</td><td>잠을 자라고 설득하기</td></tr><tr><td>필자</td><td>남편</td></tr><tr><td>독자</td><td>아내</td></tr></table>
- 자신이 적은 내용을 모둠원들과 공유하고, 상황 ②와 상황 ②'에서 글이 어떻게 달라졌는지 이야기해 봅시다.

◎ 지금까지의 활동을 바탕으로 하여 내가 생각하는 '설득'의 의미를 적고, 설득에서 가장 중요한 것이 무엇인지 생각해 봅시다.</td></tr>
</table>

	◎ 다음 글[52]을 읽고 앞서 내가 생각한 '설득'의 의미를 구체화해 봅시다. 세상에는 수많은 생각이 존재한다. 따라서 일상 속에서 나와 주장이나 견해를 달리하는 사람들을 만날 수 있고, 경우에 따라서 상대의 동조를 구해야 할 때도 있다. 이처럼 설득하는 글은 다른 사람이 자신의 주장이나 견해를 받아들이도록 하는 것을 목적으로 한다. 즉 설득하는 글은 독자의 생각이나, 태도, 행동 등의 변화를 목적으로 하므로, 독자를 고려하는 것이 중요하다. 독자를 분석할 때는 독자가 주제와 관련하여 지식을 얼마나 가지고 있는지, 관심은 어느 정도인지, 언어 능력은 어떠한지 등을 생각해보고, 이를 토대로 글쓰기 방향을 정해야 한다.

[2차시]

학습 목표	1. 설득 목적 달성을 위해서 독자에 따라 언어 표현이 달라져야 함을 이해할 수 있다. 2. 독자 요인을 고려하여 설득에 효과적인 표현을 설명할 수 있다.
학습활동	◎ 설득하는 글을 쓰기 위해 독자 요인을 설정해 보고 그에 따른 글쓰기 방향을 정해 봅시다. ◎ ①~⑤는 '신조어는 사람들의 언어 능력을 저하시킨다.'는 필자의 주장을 다르게 표현한 것입니다. 위에서 설정한 독자 입장에서 ①~⑤의 차이를 생각해 봅시다.

	독자 분석	글쓰기 방향
주제에 대하여 얼마나 알고 있는가?		
주제에 얼마나 관심을 가지고 있는가?		
언어 능력은 어떠한가?		

① 신조어는 우리의 언어 능력을 저하시킨다.
② 신조어는 사람들의 언어 수준을 떨어뜨린다.
③ 신조어는 사람들의 언어 능력을 저하시키는 것 같다.
④ 나는 신조어가 사람들의 언어 능력을 저하시킨다고 생각한다.
⑤ 신조어는 사람들의 언어 능력을 저하시키므로 결코 사용해서는 안 된다.

◎ 처음에 정한 글쓰기 방향을 어떻게 '표현'하는 것이 독자를 설득하는 데 효과적일지 그 방안을 구체화해 봅시다.

독자 요인	언어 표현 방안
주제에 대한 사전 지식	
주제에 대한 관심 정도	
언어 능력	

‘장르 중심의 구성 원리’에 따른 교수·학습은 크게 ‘설득의 개념 및 설득 텍스트에서 독자의 역할 파악하기’와 ‘설득 목적 달성을 위해 독자 요인에 따라 언어 표현이 달라져야 함 인식하기’의 두 가지 내용으로 진행된다. 이는 설득하는 글쓰기에 앞서 학습자들로 하여금 ‘설득’이라는 장르가 무엇인지, 설득에서 독자를 고려하는 것이 얼마나 중요한지 파악하게 하는 효과가 있다. 특히 독자 요인에 따라 어떠한 언어 표현을 쓰는 것이 설득에 효과적인지 스스로 생각해보게 함으로써 국어 교과에서 무엇보다 중요한 ‘언어적 요소’에 근거한 교육 내용(서예원, 2013: 146)을 마련하고자 하였다.

다음으로 ‘언어 표현의 의미기능에 따른 선택항 중심의 구성 원리’에 따른 교수·학습의 예시는 아래와 같다.

51) 노미숙 외(2019b)의 준비 학습 보충 활동지를 참고하여 재구성한 것이다.
52) 민현식 외(2017: 230-231)을 재구성한 글이다.

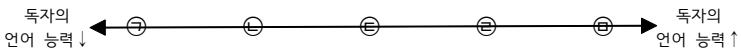
'언어 표현의 의미기능에 따른 선택항 중심의 구성 원리'에 따른 교수·학습 예시

[차시 계획]

차시	교수·학습 내용
1-2	언어 표현의 의미기능에 대한 이해를 바탕으로 자신의 독자 지향 의도에 맞는 언어 표현 선택하기

[1-2차시]

학습 목표	1. 언어 표현이 나타내는 의미기능을 설명할 수 있다. 2. 독자 요인을 고려하여 설득에 효과적인 언어 표현을 선택할 수 있다.
학습활동	◎ 다양한 설득 텍스트를 읽으며, 아래 ㉠~㉣에 해당하는 표현을 찾아 적어 봅시다. 설득 과정에서 독자의 주제에 대한 관심 정도는 매우 중요하다. 만약 글이 독자에게 중요하지 않거나 흥미를 끌지 못하는 경우 독자를 설득하기 어렵기 때문이다. 따라서 필자는 주제에 대한 관심 정도가 낮은 독자를 설득하기 위해서는 독자를 텍스트와 연관시키는 ㉠ **관여적인 어조를 형성하는 표현**을 사용해야 한다. 반대로 독자의 주제에 대한 관심 정도가 매우 높은 경우에는 개인화를 덜 시키는 방향으로 전환해야 한다. 이를 위해서는 필자의 주장을 ㉡ **객관적이고 중립적인 어조로 드러낼 수 있는 언어 형식**을 선택해야 한다. 한편, 독자가 주제에 대한 사전 지식이 많을 경우, 독자는 필자의 설득 메시지를 반박하며 비호의적인 반응을 보이는 경향이 있다. 이렇게 거부감이 높은 독자에게 지나치게 단언적인 표현은 반감을 살 수 있다. 따라서 사전 지식이 많은 독자를 설득하기 위해서는 ㉢ **완화적인 표현**을 사용해야 한다. 반면에 사람들은 익숙하지 않은 정보의 경우 주어진 메시지를 그대로 받아들이는 경향이 있기 때문에, 만약 독자가 주제에 대한 사전 지식이 없다면 상대적으로 ㉣ **단언적인 표현**을 선택하는 것이 설득의 효과를 높일 수 있다. ㉠ : ㉡ : ㉢ : ㉣ :

	- 자신이 찾은 표현을 모둠원들과 공유해 봅시다. - 다른 모둠이 불러주는 표현을 듣고, 그 표현이 ㉠~㉤ 중 무엇에 해당할지 모둠원들과 상의해서 결정해 봅시다. ◎ 다음 문장이 아래 그래프 ㉢에 위치한다고 할 때, 독자의 언어 능력의 정도에 따라 ㉠, ㉡, ㉤, ㉥에 적절한 표현으로 바꾸어 봅시다. 만약에 동물원이 사라진다면 동물원에 있던 동물들은 죽게 되지 않을까?  ㉠ : ㉡ : ㉤ : ㉥ : - 자신이 바꾼 표현을 모둠원들과 공유해 봅시다. - 다른 모둠이 불러주는 표현을 듣고, 그 표현이 위의 그래프 중 어디에 해당할지 모둠원들과 상의해서 결정해 봅시다.

‘언어 표현의 의미기능에 따른 선택항 중심의 구성 원리’에 따른 교수·학습의 중핵적인 내용은 ‘언어 표현의 의미기능에 대한 이해를 바탕으로 학습자가 자신의 독자 지향 의도에 맞는 언어 표현을 선택’할 수 있도록 하는 것이다. 이를 위해 교사는 다양한 설득 텍스트를 제공하여 학습자들로 하여금 설득 텍스트에 쓰이는 언어적 형식의 의미기능을 파악하게 한다. 또한 이를 독자 요인과 연결시켜 봄으로써 독자 요인을 고려할 때 어떤 표현을 선택하는 것이 설득에 효과적일지 생각해 보게 하였다.

마지막으로 ‘텍스트 생산을 위한 통합적 구성 원리’에 따른 교수·학습

의 예시이다.

'텍스트 생산을 위한 통합적 구성 원리'에 따른 교수·학습 예시

[차시 계획]

차시	교수·학습 내용
1-3	독자를 고려하여 언어 표현을 선택해 설득하는 글쓰기
4	고쳐쓰기 및 독자를 고려한 언어 표현의 설득 효과 점검하기

[4차시]

학습 목표	1. 독자 요인을 고려하여 설득하는 글을 고쳐쓸 수 있다. 2. 독자를 고려한 언어 표현의 설득 효과를 점검할 수 있다.
학습활동	◎ 독자의 사전 지식 - 자신이 작성한 글을 다시 읽으며, 독자의 사전 지식을 고려한 언어 표현을 찾아 봅시다. - 만약 자신의 의도와 다른 표현이 있다면 의도에 맞게 고쳐 봅시다. ◎ 독자의 언어 능력 - 자신이 작성한 글을 다시 읽으며, 독자의 언어 능력을 고려한 언어 표현을 찾아 봅시다. - 만약 자신의 의도와 다른 표현이 있다면 의도에 맞게 고쳐 봅시다. ◎ 독자의 관심 정도 - 자신이 작성한 글을 다시 읽으며, 독자의 관심 정도를 고려한 언어 표현을 찾아 봅시다. - 만약 자신의 의도와 다른 표현이 있다면 의도에 맞게 고쳐 봅시다.

◎ 모둠원들끼리 돌려 읽으면서 친구가 선택한 독자를 고려한 표현을 찾아보고 그것이 효과적인지 평가해 봅시다.

이름	독자를 고려한 표현	효과성 평가

‘텍스트 생산을 위한 통합적 구성 원리’에 따른 교수·학습 내용은 실제로 설득 텍스트를 생산하는 ‘설득하는 글쓰기’와 이를 점검 및 조정하는 ‘고쳐쓰기 및 독자를 고려한 언어 표현의 설득 효과 점검하기’ 활동으로 이루어진다. 전술한 대로 글을 쓸 때 언어 표현의 선택은 무의식적으로 이루어지기 때문에 설득하는 글쓰기 관련 학습활동은 생략하였다. 이때 교사는 설득하는 글을 쓸 때 이전의 활동을 바탕으로 학습자들이 독자를 고려해서 언어 표현을 선택할 수 있도록 유도해야 한다. 고쳐쓰기 및 설득 효과 점검 활동은 독자를 고려한 언어 표현을 중심으로 진행된다. 이후 학습자의 인지적 부담을 고려해 독자 요인을 바꾸어 가며 다시 쓰기 활동을 제공할 수 있다. 일련의 과정을 통해 학습자는 자신이 가진 ‘독자 지향적 표현’이라는 문법 지식을 설득 텍스트 생산 시 전략적으로 활용할 수 있게 될 것이다.

Ⅴ. 결론

본 연구에서는 설득이라는 목적에 내재되어 있는 독자 지향성에 주목하여 독자 지향적 표현을 정립하고 학습자의 설득 텍스트에 나타난 독자 지향적 표현 선택 양상을 분석하였다. 이를 바탕으로 학습자들이 설득 텍스트 생산의 국면에서 보다 효과적인 의사소통을 할 수 있도록 견인하고자 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육 내용을 구안하였다.

이에 Ⅱ장에서는 우선 교육과정 및 교과서 검토를 통해 현행 설득하는 글쓰기 교육에서 독자 고려가 어떻게 이루어지고 있는지 확인하였다. 그 결과 기존 설득하는 글쓰기 교육에서는 독자를 분석하고 이를 고려해서 텍스트를 생산하는 것의 중요성을 언급하고 있었지만, 그 구체적인 방법은 확인하기 어려웠다. 특히 언어 표현의 차원에서는 여전히 정확성을 강조하고 있었다. 하지만 정확한 문장을 생성하는 것이, 해당 문장이 독자에게 의미 있게 수용되는 것을 담보하지는 않는다. 즉 필자는 독자를 고려해 언어 형식을 선택할 때 정확성 이상의 것을 고려해야 한다. 이러한 문제의식은 교사 및 학습자 인식 조사에서도 확인되었다. 이에 본 연구는 설득 텍스트가 '독자를 설득한다'라는 목적을 달성하기 위해서는 언어 표현 층위에서 독자를 어떻게 고려해야 하는지 그 교육 내용이 구체적이고 체계적으로 마련되어야 한다고 판단하였다.

이를 위해 먼저 독자에 대한 다양한 관점을 살펴 독자의 개념을 기능적인 관점에서 확장적으로 정립하였다. 이어 독자 고려와 관련하여 독자 지향 및 독자 지향적 표현의 개념을 정립하였다. 또한 학습자들이 실제로 독자를 고려하며 글을 쓰기 위해 설득 텍스트 생산 시 고려해야 할 핵심적인 독자 요인으로 '독자의 개인적 관련성', '독자의 사전 지식', '독자의 언어 능력'을 설정하였다. 본고는 기존 설득 텍스트의 문법적 특징에 대한 논의에서 설득에 가장 중요한 요인인 독자에 대한 논의가 정교하게 이루어지지 않았음에 주목하였다. 이에 독자의 개인적 관련성, 사전 지식, 언어 능력에 따라 기존에 설득 텍스트의 문법적 특징이 어떻게 달라져야 하는지를 다음과 같이 보였다.

<table>
<tr><th>독자 요인
정도</th><th colspan="4">독자의
개인적 관련성</th><th colspan="2">독자의
사전 지식</th><th colspan="2">독자의
언어 능력</th></tr>
<tr><td>높음</td><td>1인칭 대명사 ‘나’의 비실현</td><td>피동 표현</td><td>인용 표현</td><td>명사화 구문</td><td>양태 표현

-ㄴ/ㄹ 것 같-,
-(으)ㄴ/는/(으)ㄹ 듯하-,
-(으)ㄴ/는/(으)ㄹ지(도) 모르-,
-ㄹ 수(도) 있-,
-기도 하- 등</td><td>양태 부사

과연, 굳이, 대개, 물론, 오히려 등</td><td>전문적인 저빈도 어휘</td><td>명제의 논리적 관계가 잘 드러나는 복문</td></tr>
<tr><td>낮음</td><td>1인칭 대명사 ‘우리’의 실현</td><td colspan="3">의문문, 청유문, 명령문 등 서법의 활용</td><td>-ㄹ 것이-,
-지 않으면 안 되-,
-어/아야 하- 등</td><td>결코, 꼭, 반드시, 분명, 아예, 전혀, 절대 등</td><td>친숙한 고빈도 어휘</td><td>문장의 길이가 짧은 단문</td></tr>
</table>

Ⅲ장에서는 학습자 조사를 통해 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 토대를 마련하고자 하였다. 이에 Ⅱ장의 이론적 검토를 토대로 만든 질문지 및 작문 자료, 면담을 통해 학습자들의 독자 지향적 표현 선택 양상을 관찰하였다. 이때 본고는 독자 인식의 정교화 정도와 독자 지향적 표현의 분포를 기준으로 하여 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상 유형을 다음의 네 가지로 구분하였다.

독자 인식의 정교화	독자 지향적 표현의 분포		유형
단순	제한	⇒	소극적 독자 지향형
	다양		과잉적 독자 지향형
정교	제한		선택적 독자 지향형
	다양		적극적 독자 지향형

네 유형에 해당하는 대표 사례를 분석한 결과, ‘언어 표현 층위에서 작용하는 다양한 독자 요인에 대한 인식 필요’, ‘언어 표현의 의미기능 인식 및 탐구 경험 필요’, ‘필자 중심성 극복을 위한 단계적 비계 제공 필

요'라는 세 가지 시사점을 얻을 수 있었다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장까지의 논의를 바탕으로 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육의 목표를 설정하고 교육 내용 구성 원리에 따른 교육 내용을 다음과 같이 선정한 후 교수·학습의 실제를 제시하였다.

내용 구성의 원리	교육 내용 선정
장르 중심의 구성 원리	- 설득 텍스트의 목적 및 설득 텍스트에서의 독자 역할 파악하기 - 설득 목적 달성을 위해서는 독자 요인에 따라 언어 표현도 달라져야 함 인식하기
언어 표현의 의미기능에 따른 선택항 중심의 구성 원리	- 주어(인칭 대명사): 관여적 어조를 형성할 것인가? - 서술어 · 주장을 어떤 심리사고동사를 통해 표현할 것인가? · 종결 표현 : 피동 표현/인용 표현을 선택할 것인가? 어떠한 양태 표현을 선택할 것인가? 서법의 변화를 줄 것인가? - 문장 구조 · 단문으로 쓸 것인가? 또는 복문으로 쓸 것인가? · 복문으로 쓴다면 어떤 연결 표현을 사용할 것인가? - 어휘: 쉬운 어휘를 선택할 것인가? 혹은 어려운 어휘를 선택할 것인가?
텍스트 생산을 위한 통합적 구성 원리	- 독자를 고려하여 언어 표현을 선택해 설득 텍스트 생산하기: 학습자의 인지적 부담이 낮은 독자 요인에서 높은 독자 요인으로의 쓰기 과제 단계별 제시 - 독자를 고려하여 언어 표현을 선택한 설득 텍스트의 언어화 방식의 효과 점검하기

본고는 학습자가 언어화 과정 전반에서 문법을 잘 활용할 수 있는 능력을 신장시키는 것을 교육 목표로 설정하고, 이에 따라 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육 내용을 구안하였다. 본 연구에서 구안한 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육은 학습자의 실제 설득 의사소통 능력 향상을 도모할 수 있으며, 언어 자원을 풍부하게 만들고, 언어적 민감성을 신장시킨다는 점에서 교육적 의의가 있다.

참 고 문 헌

Ⅰ. 자료

고형진 외(2017), 고등학교 국어, 동아출판.

교육부(2015), 국어과 교육과정(교육부 고시 제 2015-74호).

김동환 외(2017), 고등학교 국어, 교학사.

김진수 외(2019a), 중학교 국어 3-1, 비상교육.

김진수 외(2019b), 중학교 국어 3-2, 비상교육.

김창원 외(2015), 국어과 교육과정: 2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 Ⅱ, 연구보고 CRC 2015-25-3, 한국교육과정평가원.

남미영 외(2019a), 중학교 국어 3-1, 교학사.

남미영 외(2019b), 중학교 국어 3-2, 교학사.

노미숙 외(2019a), 중학교 국어 3-1, 천재교육.

노미숙 외(2019b), 중학교 국어 3-2, 천재교육.

류수열 외(2017), 고등학교 국어, 금성출판사.

류수열 외(2019), 중학교 국어 3-2, 금성출판사.

민병곤 외(2018), 고등학교 화법과 작문, 미래엔.

민현식 외(2017), 고등학교 국어, 좋은책신사고.

민현식·장영희·노명희(2001), 국어 사용 실태 지수 개발 및 조사 방법에 관한 연구, 문화관광부.

박안수 외(2017), 고등학교 국어, 비상교육.

박영목 외(2017), 고등학교 국어, 천재교육.

박영목 외(2018), 고등학교 화법과 작문, 천재교육.

박영목 외(2019), 중학교 국어 3-1, 천재교육.

박영민 외(2017), 고등학교 국어, 비상교육.

박영민 외(2018), 고등학교 화법과 작문, 비상교육.

신유식 외(2017), 고등학교 국어, 미래엔.

신유식 외(2019a), 중학교 국어 3-1, 미래엔.

신유식 외(2019b), 중학교 국어 3-2, 미래엔.

이도영 외(2018), 고등학교 화법과 작문, 창비.
이도영 외(2019), 중학교 국어 3-2, 창비.
이삼형 외(2017), 고등학교 국어, 지학사.
이삼형 외(2018), 고등학교 화법과 작문, 지학사.
이삼형 외(2019), 중학교 국어3-1, 지학사.
이성영 외(2017), 고등학교 국어, 천재교육.
이은영 외(2019), 중학교 국어 3-1, 동아출판.
정 민 외(2017), 고등학교 국어, 해냄에듀.
최원식 외(2017), 고등학교 국어, 창비.

Ⅱ. 논저

강효경(2019), 설득 목적 글쓰기의 양태 표현 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.
구본관·신명선(2011), 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구, 국어교육연구 27, 서울대학교 국어교육연구소, 261-297.
구현정(2004), 공손법의 실현 양상, 담화와 인지 11(3), 담화·인지언어학회, 1-24.
권미라(2009), 수사적 상황을 고려한 쓰기 과제의 효과 -RAFT 전략을 중심으로-, 경인교육대학교 석사학위논문.
권순희·김경주·송지언·이영호·이윤빈·이정찬·주재우·변경가(2018), 작문교육론, 사회평론아카데미.
김경화·김주환(2020), 중학생 필자의 설득하는 글쓰기 양상 연구, 리터러시연구 11(1), 한국리터러시학회, 327-352.
김동진(2013), 텍스트 구조 표지를 통한 독자 고려 양상 연구, 한양대학교 석사학위논문.
김명순(2011), 국어과 교육과정에 나타난 국어과 통합 교육에 대한 고려 양상, 국어교육학연구 41, 국어교육학회, 215-249.
김미형(2002), 논설문 문체의 변천 연구, 한말연구 11, 한말연구학회, 23-71.
김보미(2009), 중학생의 설득하는 글에 나타나는 문법 표현 양상 연구, 고려대학교 석사학위논문.

김상희(2011), 논증적 글쓰기의 수사학적 접근 -에토스와 파토스의 표현 기술을 중심으로-, 수사학 14, 한국수사학회, 27-59.
김석우·최태진·박상욱(2015), 교육연구방법론, 학지사.
김소산(2016), 청소년의 자기 언어 인식 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
김수란·한연희·전은주(2013), 중학생의 연설에 나타난 청중 고려 양상 연구, 화법연구 23, 한국화법학회, 9-42.
김영석(2008), 설득 커뮤니케이션, 나남출판.
김자영(2014), 문장 종결 표현 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.
김정연(2012), 설득적 텍스트 쓰기 교육 연구 -논증 구조의 고쳐쓰기를 중심으로-, 서울대학교 석사학위논문.
김정은(2021), 양태 표현 선택에 대한 문법교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
김정자(2001), 필자의 표현 태도 연구, 서울대학교 박사학위논문.
김주환(2015), 중학생의 정보전달, 설득하는 글쓰기 실태 분석, 청람어문교육 54, 청람어문교육학회, 45-73.
김한샘·배미연(2017), 학문 목적 학습자의 객관화 전략 사용 양상 연구 -중국인 학습자의 학술 텍스트를 중심으로-, 언어사실과 관점 41, 연세대학교 언어정보연구원, 85-112.
김현미(2013), '설득'하는 글과 '주장'하는 글의 용어 변별 및 위계화 방향, 새국어교육 96, 한국국어교육학회, 75-101.
김현숙(2016), 대학생 글쓰기에서 장르 기반 문법 지식 교육의 필요성 -논설문을 중심으로-, 작문연구 29, 한국작문학회, 211-239.
김혜연(2005), 쓰기 미숙성의 원인과 해결 방안에 관한 연구 -7학년을 중심으로-, 서울대학교 석사학위논문.
김혜연(2019), 독자 고려가 대학생의 논증적 글쓰기에 미치는 영향 -예상 독자와의 입장 차이를 중심으로-, 작문연구 43, 한국작문학회, 197-231.
김혜정(2010), 설득적 텍스트 결속표지 교육 연구 -중국인 중급·고급 학습자를 중심으로-, 서울대학교 석사학위논문.
김희선(2011), 국어능력의 개념과 평가 문항 분석 연구, 고려대학교 석사학위논문.
남가영(2008), 문법 탐구 경험의 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.

남가영(2009), 문법 지식의 응용화 방향 -신문텍스트에 나타난 '-(다)는 것이다' 구문의 의미기능을 중심으로-, 형태론 11(2), 형태론, 313-334.
남건우(2012), 문법지식과 장르지식을 통합한 문법교육 내용 연구 -신문텍스트 속 인과관계 연결어미를 중심으로-, 고려대학교 석사학위논문.
노유경(2016), 완화적 표현(Hedge) 교육 내용 연구 -설득 텍스트를 중심으로-, 서울대학교 석사학위논문.
박나리(2014a), 외국인 유학생이 생산한 설득적 텍스트 분석 -장르 기반 문법 모델을 바탕으로-, 한국어 교육 25(3), 국제한국어교육학회, 143-183.
박나리(2014b), 한국어의 '자기인용구문'에 대하여, 언어와 정보사회 23, 서강대학교 언어정보연구소, 1-31.
박민경(2008), 독자 고려하기가 쓰기에 미치는 효과에 관한 연구, 고려대학교 석사학위논문.
박영민(2003), 과학영역의 작문에서 예상독자 유형과 은유의 전략, 국어교육학연구 16, 국어교육학회, 189-224.
박영민(2004), 다중적 예상 독자의 개념과 작문교육의 방법, 국어교육학연구 20, 국어교육학회, 357-382.
박재연(2007), 독자 지향적 추고 전략 연구 -대학생의 글을 대상으로-, 어문연구 35(1), 한국어문교육연구회, 415-440.
박재현(2006), 설득 담화의 내용 조직 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.
박재현(2011), 설득 화법 교육론, 태학사.
박재현(2013), 국어 교육을 위한 의사소통 이론, 사회평론아카데미.
박정진·유상희(2008a), 대학생 필자의 독자 고려 양상 -설득하는 글쓰기 과정을 중심으로-, 새국어교육 79, 한국국어교육학회, 101-127.
박정진·유상희(2008b), 쓰기에서 독자 고려의 의미, 한국초등국어교육 37, 한국초등국어교육학회, 163-184.
박종훈(2019), "내용과 방법으로서의 장르 문법"에 대한 토론문, 한국문법교육학회 제30차 전국학술대회, 한국문법교육학회, 36-37.
박태호(2000), 장르 중심 교수 학습론: 심리학·수사학·언어학의 만남, 박이정.
서수현·정혜승(2009), PAIR 전략을 활용한 독자 고려 교육, 국어교육학연구 35, 국어교육학회, 271-299.
서수현·정혜승(2012), 대학생 필자의 독자 고려 의도 및 전략과 텍스트적 실현

양상, 작문연구 14, 한국작문학회, 269-300.
서예원(2013), 설득 담화의 수사적 문법 전략 교육 연구, 서강대학교 석사학위논문.
서혁(2011), 읽기(독서) 교육 체계화를 위한 텍스트 복잡도(Text Complexity) 상세화 연구(1) -텍스트 복잡도 연구의 비판적 고찰을 중심으로-, 국어교육학연구 42, 국어교육학회, 433-460.
소지영(2016), 명사화 의미 기능 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
손혜옥(2016), 한국어 양태 범주 연구, 연세대학교 박사학위논문.
송재목(2009), 인식양태와 증거성, 한국어학 44, 한국어학회, 27-53.
신명선(2006), 국어 학술텍스트에 드러난 헤지(Hedge) 표현에 대한 연구, 배달말 38, 배달말학회, 151-180.
신선경(2005), 사태의 추상화 분류 -문어적 텍스트의 명사적 표현을 중심으로-, 한국어의미학 16, 한국어의미학회, 295-317.
신지연(2013), 인문학 학술텍스트의 담화 특징, 텍스트언어학 35, 한국텍스트언어학회, 123-144.
신현단(2008), 문법 요소의 수사적 효과 교육 내용 연구 -'종결어미'를 중심으로-, 서울대학교 석사학위논문.
신희성(2019), 텍스트의 대인적 기능에 대한 문법교육적 연구 -언어하기 관점을 바탕으로-, 고려대학교 박사학위논문.
신희성(2020), 고등학생의 고쳐쓰기 과정에서 나타나는 어휘문법적 선택의 유형 및 메타인지 양상 연구 -문법교육의 기반 확대를 위한 기초 연구를 지향하며-, 국어교육연구 73, 국어교육학회, 71-116.
양경희(2012), 쓰기 교육 내용으로서의 독자 연구, 한양대학교 박사학위논문.
양경희(2013), 독자를 고려한 설득하는 글쓰기 지도, 작문연구 17, 한국작문학회, 37-67.
양경희(2016), 설득적 글쓰기 교육을 위한 설득 수준의 상세화와 쓰기 전략 탐색, 작문연구 28, 한국작문학회, 155-178.
양경희(2018), 쓰기 과제의 독자 상세화에 따른 초등학생의 독자 고려 양상과 인식 연구, 작문연구 37, 한국작문학회, 59-85.
오현지(2010), 블로그 작문활동을 활용한 초등학생 필자의 예상독자 인식능력 신장 방안 연구, 서울교육대학교 석사학위논문.

유상희(2008), 쓰기 과정에서 필자의 독자 고려 양상 연구 -대학생의 사고 구술 자료를 바탕으로-, 고려대학교 석사학위논문.

윤창욱(2006), 비문학 지문 이독성 공식 개발에 관한 연구, 한국교원대학교 석사학위논문.

이관희(2010), 문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 -신문 텍스트에 쓰인 '-도록 하-'와 '-게 하-'를 중심으로-, 국어교육연구 25, 서울대학교 국어교육연구소, 119-161.

이명국(1998), 지속적 관여와 상황적 관여하에서의 소비자 정보탐색 정도에 관한 연구, 마케팅과학연구 1(1), 한국마케팅학회, 131-155.

이명희(2009), 독자를 고려한 글쓰기 양상 분석 및 교수 학습 방안 연구 -초등학교 5학년의 설득적 글쓰기를 중심으로-, 경인교육대학교 석사학위논문.

이보명(2014), 중학교 국어 교과서 쓰기 학습활동의 구현 양상과 개선 방안, 부산대학교 석사학위논문.

이삼형·양경희(2009), 글쓰기에서 독자의 다층적 역동성, 작문연구 9, 한국작문학회, 249-275.

이수연(2021), 담화적 자아의 개념을 활용한 문장 표현 교육 연구 -중학교 3학년 학습자의 설득 목적 텍스트를 중심으로-, 서울대학교 석사학위논문.

이슬기(2019), 독자 고려 유형에 따른 논설문 표현 전략 비교 -상위담화 분석을 중심으로-, 국어교육 165, 한국어교육학회, 63-97.

이슬비(2016), 한국어 학술 텍스트의 필자 태도 표현 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.

이승연(2012), 고급 한국어 학습자를 위한 수사의문문 교육 연구 -논증적 글쓰기의 문어체 수사의문문을 중심으로-, 한국어 교육 23(3), 국제한국어교육학회, 259-287.

이영호(2013), 논증 텍스트 유형에 기반한 논증적 글쓰기 교육의 위계화 방안 연구, 어문연구 41(1), 한국어문교육연구회, 419-442.

이은혜(2011), 한국어 학습자의 작문에 나타난 장르 인식 양상 연구 -설명문과 논설문을 중심으로-, 이화여자대학교 석사학위논문.

이은희(2011), 설득 텍스트의 본질 및 특성과 교수·학습, 국어교육 136, 한국어교육학회, 1-36.

이재기(2018), 국어 교과서 쓰기 단원 독자 분석과 교과서 구성 방향, 작문연구 39, 한국작문학회, 273-316.
이재기(2019), 대화적 글쓰기의 추구(바흐친 수사학), 역락.
이재승(1997), 쓰기 과정에서의 자동성과 통제성, 국어교육 95, 한국국어교육학회, 57-82.
이주민(2012), 장르 중심 교수법을 활용한 설득 텍스트 쓰기 방안, 상명대학교 석사학위논문.
이준호(2012), 학술 텍스트에 나타난 한국어 헤지 표현 선정 연구, 이중언어학 49, 이중언어학회, 269-297.
이지연(2018), 한국어 양태 표현 연구 -유사 문법 항목 비교를 중심으로-, 연세대학교 박사학위논문.
이현준(2013), 중학생의 예상독자 인식과 쓰기 수행의 상관관계 연구, 한국교원대학교 석사학위논문.
이혜정(2013), 한국어 주장하는 글쓰기 교수·학습 방안 연구 -장르와 문법 지식의 통합 관점으로-, 서울대학교 석사학위논문.
이희철(2019), 2015 교육과정에 따른 국어 교과서 정보 텍스트의 난이도 조사, 서울교육대학교 석사학위논문.
장성민(2013), 경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.
전인숙(2011), 쓰기 과제의 수사적 요소 구체화가 쓰기 수행에 미치는 영향, 고려대학교 박사학위논문.
전정미(2015), 설득 텍스트에 나타난 공손 전략 연구, 한말연구 37, 한말연구학회, 279-303.
정소연(2010), 학술적 글쓰기와 대중적 글쓰기에 나타난 수사의문문의 양상과 설득효과 비교연구(1) -대학생이 쓴 에세이와 연구논문을 중심으로-, 수사학 13, 한국수사학회, 245-283.
정재선(2012), 정교화 가능성 모델을 이용한 뉴스 프레임 효과 연구 -국내 암 관련 보도를 중심으로-, 이화여자대학교 박사학위논문.
정채금(2009), 설득하는 글쓰기 교육내용 연구 -내용 조직을 중심으로-, 한국교원대학교 석사학위논문.
정혜승(2009), 초등학생 필자의 독자 고려 정도와 방식, 국어교육학연구 34, 국

어교육학회, 397-427.
정혜승·서수현(2009), 중등학생 필자의 독자 인식 양상, 청람어문교육 39, 청람어문교육학회, 213-250.
정혜승(2013), 독자와 대화하는 글쓰기: 대화적 문식성 교육을 위한 작문 과정과 전략 탐구, 사회평론아카데미.
정희모(2008), 글쓰기에서 독자의 의미와 기능, 새국어교육 79, 한국국어교육학회, 393-417.
정희모(2012), 페렐만의 보편청중 개념과 작문의 독자 이론 -페렐만(Perelman)과 파크(Park)의 논의를 중심으로-, 작문연구 15, 한국작문학회, 159-187.
제민경(2011), 텍스트 중심 문법교육의 방향 탐색 -신문 텍스트의 '전망이다' 구문을 중심으로-, 국어교육 134, 한국어교육학회, 155-181.
제민경(2015), 장르 문법 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
조진수·노유경·주세형(2015), 학습자의 논증 텍스트에 나타난 '것 같다'에 대한 문법교육적 고찰, 새국어교육 105, 한국국어교육학회, 217-245.
주세형(2005a), 통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구, 서울대학교 박사학위논문.
주세형(2005b), 학습자 중심의 국어사 교육 내용 설계 방안, 국어교육학연구 22, 국어교육학회, 325-354.
주세형(2006), 문법 교육론과 국어학적 지식의 지평 확장, 역락.
주세형(2007), 텍스트 속 문장 쓰기와 문법, 한국초등국어교육 34, 한국초등국어교육학회, 409-443.
주세형(2010), 작문의 언어학(1) -'언어적 지식'에 근거한 첨삭 지도 방법론-, 작문연구 10, 한국작문학회, 109-135.
주재우(2011), 설(說) 양식을 활용한 설득적 글쓰기 연구, 서울대학교 박사학위논문.
차배근·리대용·오두범·조성겸(1992), 설득 커뮤니케이션 개론: 광고·홍보학 개설, 나남출판.
최경봉·김윤신·주세형·이동석(2017), 국어 선생님을 위한 문법교육론, 창비교육.
최동욱(2015), 장르성 중심의 문법교육 내용 연구 -기사문의 시간 표현을 대상으로-, 서강대학교 석사학위논문.

최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2016), 국어 교육의 이해: 국어 교육의 미래를 모색하는 열여섯 가지 이야기, 사회평론아카데미.

최민지(2021), 주장하는 글 텍스트 갈래의 교육 내용 연구, 서울교육대학교 석사학위논문.

최연희(2009), 영어 쓰기 교육론: 원리와 적용, 한국문화사.

최영인(2014), 설득 화법의 청중 고려 양상과 교육적 적용, 서울대학교 박사학위논문.

홍기찬(2000), 쓰기 능력에 따른 쓰기 수행 과정 연구, 한국교원대학교 석사학위논문.

홍윤혜(2014), 학술적 문어담화와 구어담화의 장르 비교 분석 -연구 논문과 연구 발표의 수사적 행위 요소를 중심으로-, 연세대학교 박사학위논문.

황수정·서혁(2008), 고등학생의 고쳐쓰기에 드러난 자기 조정 전략 활용 양상 연구 -설득하는 글을 중심으로-, 교과교육학 연구 12(1), 이화여자대학교 교과교육연구소, 97-115.

Aristotle, *Rhetorique livre I*, 이종오 역(2007), 수사학 1, 리젬.

Barry M. Kroll(1984), Writing for Readers: Three Perspectives on Audience, *College Composition and Communication* 35(2), 172-185.

Carol Berkenkotter(1981), Understanding a Writer's Awareness of Audience, *College Composition and Communication* 32(4), 388-399.

Chaim Perelman(1982), *The Realman of Rhetoric* (translated by W. Kluback.), University of Notre Dame Press.

Douglas B. Park(1982), The Meanings of "Audience", *College English* 44(3), 247-257.

Douglas B. Park(1986), Analyzing Audience, *College Composition and Communication* 37(4), 478-488.

Fred R. Pfister & Joanne F. Petrick(1980), A Heuristic Model for Creating a Writer's Audience, *College Composition and Communication* 31(2), 213-220.

James L. Kinneavy(1971), *A Theory of Discourse*, Englewood Cliffs:

Prentice-Hall.

Linda Flower(1997), *Problem Solving Strategies for Writing in College and the Community*, 원진숙·황정현 역(1998), 글쓰기의 문제해결전략, 동문선.

Lisa Ede(1979), On Audience and Composition, *College Composition and Communication* 30(3), 291-295.

Lisa Ede(1984), Audience: An Introduction to Research, *College Composition and Communication* 35(2), 140-154.

Lisa Ede & Andrea Lunsford(1984), Audience addressed/Audience invoked: The role of audience in composition theory and padagogy, *College Composition and Communication* 35(2), 155-171.

Marcus Tullius Cicero, *Partitiones oratoriae*, 안재원 편역(2006), 수사학: 말하기의 규칙과 세계, 도서출판 길.

Martha J. Kolln & Loretta S. Gray(2013), *Rhetorical Grammar: Grammatical Choices, Rhetorical effects*(7th Edition), Pearson.

Peter Knapp & Megan Watkins(2005), *Genre, Text, Grammar: Technology for Teaching and Assessing Writing*, 주세형·김은성·남가영 역(2019), 장르, 텍스트, 문법, 사회평론아카데미.

Richard E. Petty & John T. Cacioppo(1986), *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*, 리대용·이상빈·박휘랑 역(1999), 커뮤니케이션과 설득: 정교화 가능성 모델(ELM) 총설, 범우사.

Walter J. Ong(1975), The Writer's Audience is Always a Fiction, *PMLA* 90(1), 9-21.

William L. Smith & M. Beverly Swan(1977), Adjusting Syntactic Structures to Varied Levels of Audience, *Journal of Experimental Education* 46(4), 29-34.

Zhihui Fang & Zhijun Wang(2011), Beyond Rubrics: Using Functional Language Analysis to Evaluate Student Writing, *Australian Journal of Language and Literacy* 34(2), 147-165.

【부록 1】

[교사 설문지]

본 설문에 응해 주신 선생님께 진심으로 감사드립니다. 본 설문은 설득하는 글쓰기에서 독자를 고려한 언어 표현 교육 내용 연구를 위해 제작되었습니다. 여러분의 개인 정보는 연구 결과에 전혀 노출되지 않으며, 작성한 내용은 연구 목적 이외에는 어떠한 용도로도 사용되지 않을 것을 약속드립니다.

서울대학교 사범대학 국어교육과 석사과정 안이진
ahnyijn@snu.ac.kr

[기본 정보]

- 재직 학교급: □ 중학교 □ 고등학교
- 총 교직 경력: 중학교 ( )년 고등학교 ( )년

※ 아래의 설명을 참고하여 질문에 답해주시기 바랍니다.

- 설득하는 글: 필자와 **다른** 입장을 가지고 있는 **독자의 태도나 행동을 변화**시키려고 하는 목적성을 띤 글

1. 학습자가 작성한 설득하는 글을 '언어 표현'에 주목하여 평가할 때 어떤 점을 주목하여 보십니까? (가장 중요하다고 생각하는 것부터 순서대로 나열해주십시오.)

㉠ 단어 및 문장이 어법에 맞고 정확한가?
㉡ 예상 독자를 고려하여 적절하고 효과적으로 표현하였는가?
㉢ 이중 부정, 설의법, 비유 등 설득력을 높이기 위한 표현 방법을 활용하였는가?
㉣ 기타( )

2. 다음은 설득 텍스트에 영향을 미치는 독자 요인입니다. 해당 요인에 따라 '언어 표현'이 달라져야 하면 '예'에, 그렇지 않으면 '아니오'에 표시해주십시오.

언어 표현에의 영향 여부 / 독자 요인	예 (해당 요인에 따라 언어 표현이 달라져야 한다.)	아니오 (해당 요인은 글의 내용이나 조직 차원에 관여한다.)
주제에 대한 독자의 관심도	□	□
주제에 대한 독자의 사전 지식	□	□
독자의 언어 능력	□	□

3. 수업 시간에 설득하는 글쓰기와 관련해서 '**주제에 대한 독자의 관심도에 따라 언어 표현이 달라져야 한다**'는 것을 가르치신 적이 있으십니까?
① 가르친 적이 있다. ② 가르친 적이 없다.

3-1. (①을 선택한 경우에만) 어떻게 가르치셨는지 구체적으로 기술해주십시오.

3-2. (②를 선택한 경우에만) 가르치지 않은 이유가 있으시다면 그 이유를 구체적으로 기술해주십시오.

4. 수업 시간에 설득하는 글쓰기와 관련해서 '**주제에 대한 독자의 사전 지식에 따라 언어 표현이 달라져야 한다**'는 것을 가르치신 적이 있으십니까?
① 가르친 적이 있다. ② 가르친 적이 없다.

4-1. (①을 선택한 경우에만) 어떻게 가르치셨는지 구체적으로 기술해주십시오.

4-2. (②를 선택한 경우에만) 가르치지 않은 이유가 있으시다면 그 이유를 구체적으로 기술해주십시오.

5. 수업 시간에 설득하는 글쓰기와 관련해서 '**독자의 언어 능력에 따라 언어 표현이 달라져야 한다**'는 것을 가르치신 적이 있으십니까?

① 가르친 적이 있다.　　② 가르친 적이 없다.

5-1. (①을 선택한 경우에만) 어떻게 가르치셨는지 구체적으로 기술해주십시오.

5-2. (②를 선택한 경우에만) 가르치지 않은 이유가 있으시다면 그 이유를 구체적으로 기술해주십시오.

6. 설득하는 글쓰기에서 독자 고려하기 교육 내용은 어떠해야 한다고 생각하십니까? 독자 고려하기와 관련해 설득하는 글쓰기 교육 방법에 대한 보완점이나 제언이 있다면 구체적으로 기술해 주십시오.

감사합니다.

【부록 2】

[학습자 설문지]

본 설문은 설득하는 글쓰기에서 독자를 고려한 언어 표현 교육 내용 연구를 위해 제작되었습니다. 질문에는 정답이 없으니 문제를 읽고 자유롭게 답하여 주시기 바랍니다. 여러분의 개인 정보는 연구 결과에 전혀 노출되지 않으며, 작성한 내용은 연구 목적 이외에는 어떠한 용도로도 사용되지 않을 것을 약속드립니다. 여러분의 협조에 진심으로 감사드립니다.

서울대학교 사범대학 국어교육과 석사과정 안이진
ahnyijn@snu.ac.kr

학교		학번		이름	
연락처	(**추후 글쓰기와 면담에 참여 의사가 있으면**, 카카오톡 아이디나 휴대폰 번호를 작성해 주세요. 의사가 없으면 작성하지 않아도 됩니다.)				

※ 아래의 설명을 참고하여 질문에 답해주시기 바랍니다.

- 설득하는 글: 필자와 **반대** 입장을 가지고 있는 **독자의 태도나 행동을 변화**시키려고 하는 목적성을 띤 글

1. 자신이 해당하는 정도에 표시하고 그 이유를 서술하세요.

	질문	매우 그렇다	약간 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	나는 설득하는 글을 쓸 때, 이 글을 읽을 독자를 고려해야 한다고 생각한다.				
	이유는?				
2	나는 설득하는 글을 쓸 때, 이 글을 읽을 독자를 고려한다.				
	이유는?				
3	나는 설득하는 글을 쓸 때, 독자를 고려하며 글을 쓰는 것이 어렵다.				
	이유는?				

[2-4] 아래 예시를 참고하여, 2번부터 4번까지 문항에 답하세요.

[예시] <보기>는 '학교 안 스마트폰 사용'에 대한 필자의 생각입니다. 글을 읽고 질문에 답하세요.

<보기>

• **필자(나)의 입장: 학교 안에서 스마트폰을 사용하면 안 된다.**

학교 안에서 스마트폰을 사용하면 안 돼. 스마트폰을 사용을 허용하면 친구들 간의 친밀감을 잘 형성하기 어렵거든. 여러 설문 조사 결과에서도 스마트폰 사용이 많을수록 일상생활이 힘들어지고, 가상생활에 의존하게 되어 사회성이 잘 발달할 수 없다고 하고 있어. 학교는 공부를 배우는 곳이기도 하지만, 친구들과 상호작용하면서 사회성을 배우는 곳이야. 그런데 학교 안에서 스마트폰을 허용하면 이런 기회를 놓치게 될 거야.

• 독자의 입장: 학교 안에서 스마트폰을 사용해도 된다. (필자와 반대) **필자인 '나'와 반대 입장**

독자의 속성 고려해

1) <보기>를 활용하여 (　　) 독자를 설득하기 위한 글을 작성하세요. (내용보다는 **언어표현**에 초점을 두어 작성하되, 자유롭게 단어의 순서를 바꾸는 등 적절하다고 생각하는 어떤 방식으로든 조정할 수 있습니다.)

학교 안 스마트폰 사용은 학생들 간 친밀감 형성을 방해한다. 설문 조사 결과, 스마트폰 사용이 많을수록 일상생활 장애, 가상생활 지향성 등이 높아져 사회성 발달에 악영향을 미치는 것으로 드러났다. 학생들은 학교에서 또래 친구들과의 상호작용을 통해 사회성을 배운다. 하지만 학교 안에서 스마트폰 사용을 허용할 경우, 학생들은 친구들과 상호작용하는 시간이 적어져 사회성을 기르지 못하게 된다.

2. <보기>는 '아파트에서 애완견 기르기'에 대한 필자의 생각입니다. 글을 읽고 질문에 답하세요.

<보기>

• **필자(나)의 입장: 아파트에서 애완견을 길러도 된다.**

나는 아파트에서 애완견을 기르는 것에 찬성해. 대한민국 모든 국민들은 누구나 애완견을 키울 수 있는 자유가 있거든. 전체 국민의 70%가 아파트에 거주하고 있다는데, 아파트가 공동주택이라는 이유만으로 애완견을 키우지 못하게 하는 것은 그 사람의 자유를 침해하는 거야.

• 독자의 입장: 아파트에서 애완견을 기르면 안 된다. (필자와 **반대**)

1) <보기>의 내용을 활용하여, **'언어 능력이 높은'** 독자를 설득하기 위한 글을 작성하세요. (내용보다는 **언어표현**에 초점을 두어 작성하되, 자유롭게 단어의 순서를 바꾸는 등 적절하다고 생각하는 어떤 방식으로든 조정할 수 있습니다.)

2) <보기>의 내용을 활용하여, **'언어 능력이 낮은'** 독자를 설득하기 위한 글을 작성하세요. (내용보다는 **언어표현**에 초점을 두어 작성하되, 자유롭게 단어의 순서를 바꾸는 등 적절하다고 생각하는 어떤 방식으로든 조정할 수 있습니다.)

3. <보기>는 '신조어 사용'에 대한 필자의 생각입니다. 글을 읽고 질문에 답하세요.

<보기>

• 필자(나)의 입장: 신조어를 사용하면 안 된다.

나는 신조어가 사람들의 언어 능력을 저하시킨다고 생각해. 신조어 주 사용층인 청소년들의 경우 자신처럼 신조어를 사용하는 또래 집단과 이야기하는 시간이 많고, 몇 가지 단어만으로도 친구들끼리 말이 다 통하기 때문에 다양한 어휘를 구사할 필요를 못 느껴서 신조어 같은 한정된 어휘만을 사용하는 경향이 있어. 이렇게 되면 각 상황과 감정에 적절한 어휘를 선택하여 풍부한 표현을 하는 능력이 떨어지게 될 수밖에 없어.

• 독자의 입장: 신조어를 사용해도 된다. (필자와 **반대**)

1) <보기>의 내용을 활용하여, 신조어 사용에 **'관심이 많은'** 독자를 설득하기 위한 글을 작성하세요. (내용보다는 **언어표현**에 초점을 두어 작성하되, 자유롭게 단어의 순서를 바꾸는 등 적절하다고 생각하는 어떤 방식으로든 조정할 수 있습니다.)

2) <보기>의 내용을 활용하여, 신조어 사용에 **'관심이 없는'** 독자를 설득하기 위한 글을 작성하세요. (내용보다는 **언어표현**에 초점을 두어 작성하되, 자유롭게 단어의 순서를 바꾸는 등 적절하다고 생각하는 어떤 방식으로든 조정할 수 있습니다.)

4. <보기>는 '동물원 폐지'에 대한 필자의 생각입니다. 글을 읽고 질문에 답하세요.

<보기>

• **필자(나)의 입장: 동물원을 폐지하면 안 된다.**

나는 동물원 폐지에 반대해. 왜냐하면 동물원이 멸종위기 동물들을 보호하고 있기 때문이야. 동물원은 멸종위기의 동물들을 데려와 키우고 번식시키면서 이들을 보호하고 지키기 위해 많은 노력을 해왔잖아? 프랑스 리옹 동물원의 경우 보유하고 있는 동물의 50% 이상이 멸종위기종이래. 그리고 보호를 받으며 살아온 동물들은 대부분 야생성을 상실했어. 만약에 동물원이 사라진다면 동물원에 있던 동물들은 죽게 되지 않을까?

• 독자의 입장: 동물원을 폐지해야 한다. (필자와 **반대**)

1) <보기>의 내용을 활용하여, 동물원의 장·단점을 **'잘 모르는'** 독자를 설득하기 위한 글을 작성하세요. (내용보다는 **언어표현**에 초점을 두어 작성하되, 자유롭게 단어의 순서를 바꾸는 등 적절하다고 생각하는 어떤 방식으로든 조정할 수 있습니다.)

2) <보기>의 내용을 활용하여, 동물원의 장·단점을 **'잘 아는'** 독자를 설득하기 위한 글을 작성하세요. (내용보다는 **언어표현**에 초점을 두어 작성하되, 자유롭게 단어의 순서를 바꾸는 등 적절하다고 생각하는 어떤 방식으로든 조정할 수 있습니다.)

5. 2~4번 문항을 어려웠던 순서대로 나열하고, 그 이유를 서술하세요.

2번: 독자의 언어 능력 고려하여 글쓰기 / 3번: 독자의 관심 고려하여 글쓰기 / 4번: 독자의 사전 지식 고려하여 글쓰기

어려움	중간	쉬움
( )번	( )번	( )번
이유는?		

6. 학교에서 '독자 고려하기'와 관련하여 어떤 것을 배웠나요?

7. 학교에서 '독자 고려하기'와 관련하여 배운 내용은 실제로 글을 쓰는 과정에서 도움이 되었나요? 어떤 면에서 도움이 되었는지, 혹은 도움이 되지 않았는지 구체적으로 적어 주세요.

8. '독자 고려하기'와 관련해서 배우고 싶은 내용을 자유롭게 적어주세요.

감사합니다.

【부록 3】

[학습자 작문 과제]

요즘 중학생은 1학년 때 자유학기제 수업을 통해, 시험 없이 한 학기에서 1년간 흥미와 적성을 찾아 나가는 시간을 보냅니다. 자유학기제가 운영되면서 시험이 없어 좋다는 학생도 있지만, 그렇지 않는 학생도 있습니다. **중학교 1학년 때 시험을 치르지 않는 것**에 대해 찬성과 반대 중 한 가지 입장을 선택해 **반대 의견의 독자를 설득하는 글**을 작성해 봅시다.

1. 나의 의견: 나는 중학교 1학년 때 시험을 치르지 않는 것에 (찬성 / 반대)한다.

2. 독자 구체화하기: 평소에 설득하는 글을 쓸 때 어떤 독자를 가정하는지를 바탕으로 이 글을 읽을 독자를 설정해 표시해 봅시다.

언어 능력	관심 정도	사전 지식
□ 언어 능력이 낮은 독자	□ 주제에 관심이 없는 독자	□ 주제에 대해 잘 모르는 독자
□ 언어 능력이 높은 독자	□ 주제에 관심이 많은 독자	□ 주제에 대해 잘 아는 독자

3. 2번에서 설정한 독자를 설득하는 글을 작성해 봅시다.
- 필요한 경우 주제와 관련하여 책, 인터넷 등 자료를 찾아볼 수 있음.
- 최대한 '서론-본론(근거 2개 이상)-결론'의 구성을 갖추어 쓸 것.

4. 2번에서 설정한 요인 중 한 가지만 바꿔서 설득하는 글을 다시 작성해 봅시다. (내용보다는 언어표현에 초점을 두어 작성하되, 자유롭게 단어의 순서를 바꾸는 등 적절하다고 생각하는 어떤 방식으로든 조정할 수 있습니다.)

Abstract

A Study on Teaching Audience-Oriented Expression in Persuasive Texts

Ahn, Yijin

The true value of persuasive text is expressed when the audience's attitude changes as the author's opinion is conveyed to the audience. In other words, since the persuasive text aims for the audience, consideration of the audience must precede to achieve the purpose of persuasion. However, it is difficult to successfully achieve the purpose of persuasion only with the current persuasive text writing education focused on 'providing logical reason'. In this respect, this study argue that education at a different level from current persuasive text writing education should be provided. Accordingly, this study would like to propose audience-oriented expression education in consideration of the audience in the persuasive text.

First, Chapter II examined the current status of persuasive text writing education in terms of considering the audience. As a result, the importance and necessity of considering the audience were suggested, but no specific method was provided to write in consideration of the audience. Therefore, in this study, in order to provide educational content in which learners can actually write in

consideration of the audience when writing persuasive text, the concept of the audience was established extensively by looking at various perspectives on the audience. In relation to audience consideration, the concept of 'audience-oriented' and 'audience-oriented expression' was established, and the reason why the audience should be considered in the persuasive text was defined. Meanwhile, in order for learners to actually write in consideration of the audience, it is necessary to provide educational content related to what aspects of the audience should consider. Of course, it would be nice to consider all aspects of the audience, but this is practically impossible. Accordingly, based on the Elaboration Likelihood Model, this study derives 'personal relevance', 'prior-knowledge', and 'language ability' as key audience factors affecting persuasive text. In other words, in order to persuade the audience, the message of persuasion must vary according to the audience's personal relevance, prior-knowledge, and language ability. In order to achieve the purpose of persuasion, this study considers that not only content and organization but also language expression should vary depending on audience factors, and focuses on the language expression that appears on the actual text. Accordingly, the Genre-Text-Grammar Model that presented the grammatical characteristics of persuasive text and previous studies in the field of Korean language education that analyzed persuasive text written by Korean native speakers showed how the linguistic characteristics of persuasive text should vary according to audience factors. Finally, since audience factors are comprehensively applied in the writing of actual persuasive text, aspects and examples are proposed.

Based on this, Chapter III analyzed the selection pattern of audience-oriented expressions in the learner's persuasive text. This

study used a case study method to comprehensively confirm the learner's intention to consider audience and the process of selecting audience-oriented expressions. Based on 'the degree of elaboration of audience awareness' and 'the distribution of audience-oriented expression', learners' audience-oriented expression selection patterns were divided into four types: 'passive audience-oriented', 'excessive audience-oriented', 'selective audience-oriented' and 'active audience-oriented'. And each of the four types of cases was selected and described analytically. Through the analysis of learners' audience-oriented expression selection patterns, the implications are that recognition of various audience factors acting at the language expression layer, recognition of meaning functions and exploration experience of language expression, and provision of step-by-step scaffolding to overcome self-oriented.

In Chapter IV, based on the discussion up to Chapter III, the educational content was designed and proposed after setting the goal of audience-oriented expression education in persuasive text. The ultimate goal of audience-oriented expression education proposed in this study is to enable learners to use grammar throughout the languization process. As a detailed goal, this study set 'know the importance of audience in persuading writing, recognize that language expressions can vary depending on audiences to achieve persuasive purposes', 'explore language expressions that can be selected according to audiences' factors', and 'create communication skills'. To materialize this, 'genre-centered principle', 'selection-centered principle according to the semantic function of language expression', and 'integrated principle for text production' were set to show the actual education contents.

This study devised the contents of audience-oriented expression

education as grammar education content that can contribute to the improvement of learners' actual persuasion communication skills. This study is meaningful by presenting the grammatical characteristics of persuasion texts presented in previous studies according to the audience factor based on the importance of the recipient in persuasion, showing the selection pattern of the actual learner's persuasive text, and proposing the specific content of the audience-oriented expression education based on empirical research.

keywords : Grammar Education, Genre-Text-Grammar, Elaboration Likelihood Model, Audience-Oriented, Audience-Oriented Expression, Persuasive Text

Student Number : 2020-29500