

다중적 예상독자의 개념과 작문교육의 방법

박영민*

〈 차례 〉

1. 서론
2. 다중적 예상독자의 개념적 근거
3. 다중적 예상독자와 작문교육의 방법
4. 결론

1. 서론

예상독자(audience)는 작문 과정에 영향을 미치는 주요 요인이다. 필자가 예상독자를 어떻게 상정하고 인식하는가에 따라 텍스트의 내용, 구성, 표현이 달라지기 때문이다(Oswald, 2001: 48~50). 작문을 필자와 예상독자의 '대화'로 보는 관점에 따르면, '텍스트'는 필자 혼자만의 '작품'이 아니라, 필자와 예상독자가 함께 수행한 공동 노력의 '소산'으로 이해된다. 예상독자는 필자의 인지 영역에 머물면서 필자와 대화하고 타협하고 의문을 제기함으로써 필자가 의미를 구성해 갈 수 있도록 해 준다. 예상독자는 필자가 상정하고 인식한 비가시적 존재임에도 불구하고 텍스트의 의미 구성에 능동적으로 개입한다고 보는 것은 바로 이러한 이유 때문이다. 그래서 예상독자의 역할을 강조하는 진영에서는 이 예상독자를 산출된 텍스트의 의미에 대해 필자와 공동의 의미와 책임을

* 한국교원대학교 국어교육과

지는 공저자(co-author)로 부르기도 한다(Porter, 1992: 83).

작문교육에서는 이러한 예상독자의 중요성을 인식하고 이와 관련된 내용을 작문교육의 주요 대상으로 삼고 있다. '기본 교육과정' 및 '심화 교육과정'¹⁾에서는 물론이거니와, 교육과정을 구체화한 중학교 <생활국어> 교과서 및 고등학교 <작문> 교과서에서도 예상독자와 관련된 내용을 주요 학습 내용으로 제시하고 있다. 중학교 <생활국어>의 경우, 2학년 2학기의 '글쓰기와 다듬기'라는 단원과, 3학년 2학기의 '독자와 글쓰기'라는 단원이 예상독자와 관련된 내용을 직접적으로 다루고 있다.

그런데 이 예상독자 요인은 작문교육의 장면에서 다음 두 가지의 문제를 안고 있는 것으로 파악된다. 첫째, 작문이론에서는 예상독자의 개념이 변모를 겪었음에도 불구하고 작문교육은 이를 충분히 담아내지 못하고 있다는 점이다. 작문이론이 발전하면서 예상독자의 개념은 개인적인 수준을 넘어서 사회적인 수준으로까지 확대되었다. 최근 작문 관련 논의에서 자주 언급되는 담화공동체(discourse community)는 바로 사회적인 수준의 예상독자와 밀접하게 관련되어 있다. 작문교육이 작문이론으로부터 자양분을 취한다는 입장에서 보면, 작문교육의 구체적인 장면에서 예상독자를 사회적인 수준으로까지 확대해야 하지만 개인적인 수준의 예상독자만을 다루는 한계를 보이고 있다. 둘째, 예상독자가 중요한 요인인 만큼 작문교육에서는 학생들에게 이를 명료하게 인식해야 한다는 것을 강조하고 있음에도 불구하고 실제적으로는 예상독자의 불일치로 인하여 혼란을 겪고 있다는 점이다. 예상독자가 작문 과정에 지대한 영향을 미친다면, 학생필자들은 이 예상독자를 분명하게 인식하고 글을 쓰는 것이 중요할 것이다. 중학교 <생활국어> 교과서와 고등학교 <작문> 교과서에서는 이 점에 주목하여 예상독자를 명료하게 인식하기 위한 방법을 학습활동으로 다루고 있다. 그러나 실제적으로 작문을 하고 이를 교육의 대상으로 삼는 장면에서는, 작문과제에서 의도한 예상독자

1) '기본 교육과정'은 중학교 1학년~고등학교 1학년에게 적용되는 교육과정을, '심화 교육과정'은 고등학교 2학년과 3학년에 적용되는 교육과정을 가리킨다.

와, 학생필자가 쓴 글을 읽는 실제적인 예상독자가 일치하지 않는 문제를 안고 있다. 이는 학생필자가 예상독자를 명료하게 인식하는 것을 오히려 방해함으로써 텍스트를 통한 의미 구성을 어렵게 한다. 산이 높을수록 골이 깊어지듯, 예상독자의 중요성이 부각될수록 예상독자와 관련된 문제는 작문교육을 오히려 어렵게 하는 역설적인 상황을 연출하고 있다.

예상독자와 관련된 두 가지 문제 중에서 첫째 번 것은 후속적인 과제로 미루어두고, 이 글에서는 둘째 번의 문제를 중점적으로 논의하고자 한다. 특히 이 글에서는 예상독자의 불일치 문제를 해결하는 단서를 발견하기 위하여, '다중적 예상독자(multi-audience)'라는 가설적 개념을 설정하고, 이를 바탕으로 삼아 작문교육의 방법을 모색해 보고자 한다. 작문이론의 발전에 따라 예상독자가 사회적인 수준으로 심화·분화된 이론적 경향을 수용하고 예상독자의 다중성에 주목함으로써 다중적 예상독자라는 개념을 이끌어 낼 수 있다. 그러나 이 개념은 가설적인 것이므로 이에 대한 타당성을 논의할 필요가 있다. 따라서 이 글에서는 예상독자의 개념이 개인적인 수준을 넘어 사회적인 수준으로 분화되었다는 점과, 포스트모더니즘의 시각에서는 필자의 의식을 다중적인 목소리의 편집으로 이해하므로, 이에 대응하는 예상독자도 다중적인 존재여야 한다는 점을 그 근거로 논의하고자 한다. 이러한 바탕 위에서 다중적 예상독자의 개념을 설정하고, 이를 핵심어로 삼아 작문교육이 안고 있는 예상독자 불일치의 문제를 해결하기 위한 교육적 단서를 모색해 보기로 한다.

분명 일정한 한계를 안고 있기는 하지만, 이러한 논의는 작문의 주요 요인으로 간주되어 왔으면서도 관심을 끌지 못했던 예상독자라는 개념을 작문교육의 중앙 무대로 이끌어 내고, 이와 관련된 작문교육의 문제를 해결할 수 있는 단서를 제안하는 데에서 의의를 찾을 수 있을 것이다. 더 나아가 작문이론과 작문교육의 적절한 관계를 복원하며 작문교육의 문제를 해결하기 위한 이론적 노력의 필요성을 인식하고 실천적 노력을 촉진하는 데에도 기여할 수 있을 것이다.

2. 다중적 예상독자의 개념적 근거

최근의 작문이론에서는 작문을 필자와 예상독자의 '대화'로 본다. 이때의 '대화'라는 술어는 비유적인 표현으로서 심리학적 관점의 '상호작용'을 인문학적 관점으로 대치한 것이다. '대화'라는 용어의 사용에 문학이론가이자 텍스트 이론가인 바흐친(Bakhtin)의 영향이 크게 작용하였다는 점이 이를 뒷받침한다(최인자, 2001: 79~82). 이러한 관점에 따르면, 예상독자는 작문의 과정에 중요한 영향을 미치는 요인으로 부각된다. 이는 수사학적 담화의 형식을 연설에 두고 상대에 대한 설득을 강조했던 고전 수사학 시대에서부터 이미 '청자'²⁾ 분석을 강조해 왔다는 사실(박영목 외, 1996:104)에서도 확인할 수 있다. 이 점에 주목하여, 니스트란드(Nystrand, 1989: 77~78)는 작문을 필자의 목적과 의미를 텍스트로 번역하는 과정인 동시에, 필자와 예상독자 사이에 이루어지는 의미 협상의 과정이라고 설명한 바 있다. 작문이 필자만의 단독적인 과정으로 이해되지 않는 것은, 이처럼 예상독자가 필자의 심리에 자리를 잡고 있으면서 의미 구성의 과정에 관여하기 때문이다. 육체적으로는 고립되어 있을지라도, 필자는 자신이 염두에 두고 있는 예상독자와의 의미 협상과 거래와 대화를 통하여 의미를 구성해 간다는 점에서 결코 고립적이지 않다.

작문이론에서 예상독자가 부각된 데에는 '독자'를 바라보는 관점의 이론적 변화에 힘입은 바 크다. 이 변화는 특히 포스트모더니즘의 대안적 텍스트 이론 및 대화주의 이론에 의한 작문이 이해와 깊은 관련을 맺고 있다.

대안적 텍스트 이론에서는 독자의 중요성을 강조하였는데, 이러한 독자의 중요성에 대한 인식은 작문이론에서의 예상독자에 대한 능동성

2) '청자'는 'audience'에 대응하는데, '예상독자'도 이를 공유하고 있다는 점에 주의할 필요가 있다. 'audience'를 공유한다는 것은 의미의 구성이라는 관점에서 이들을 동등하게 대화의 파트너로 간주하고 있다는 특징을 보여주는 것으로 이해할 수 있다.

을 강조할 수 있는 근거를 마련해 주었다. 대안적 텍스트 이론에서 독자의 능동성에 대한 강조는 '독서'에서 독자의 자율성과 독립성을 인정하는 주장과 관련된 것이지만, 독서가 작문과 분리될 수 없는 활동이라는 점, 그리고 독자의 자율성과 독립성이 강조되는 만큼 필자는 그러한 독자를 예상하지 않을 수 없다는 점에서 예상독자의 중요성도 상대적으로 부각되었다. 또한 작문이론에 바흐친의 대화주의 이론을 선택적으로 반영함으로써 예상독자의 중요성이 크게 부각되었다. '대화'는 기본적으로 두 주체가 독립적인 지위를 확보한 상태에서 대등하게 만나는 상황이 아니라면 성립될 수 없는 개념이다. 한 주체에 무게가 치중된 대화가 없지는 않으나, 이는 본질적으로 '대화'의 개념에 부합한다고 보기 어렵다. 따라서 작문을 필자와 예상독자의 '대화'라고 본다면, 대화의 파트너인 예상독자의 자율성과 독립성을 인정하지 않을 수 없는데, 이러한 맥락에서 예상독자의 중요성이 필연적으로 부각되었다. 이처럼 독자의 능동성과 자율성이 강조되면서 동시에 예상독자의 중요성도 부상하였다. 그래서 예상독자는 필자를 향해 계속적으로 말을 걸어오고 무엇인가를 요구하기도 하는, 필자의 의미 구성에 영향을 미치는 생동적인 존재로 간주되게 되었다.

그런데 작문이론의 변모와 더불어 예상독자의 개념도 변화되었다. 텍스트 이론에 따라 예상독자의 중요성이 부각되었지만, 이는 예상독자의 중요성만을 부각시킨 것이 아니라 예상독자의 개념에 대해서도 변화의 동인(動因)을 제공하였다. 전통적인 수사학과 인지주의 작문이론에 보는 예상독자는 '필자'와 분리되어 존재하는 '개인적 수준의 예상독자'였다. 그러나 작문을 대화적 관점으로 이해하고 사회·문화적 성격을 강조하는 작문이론의 등장에 따라, 예상독자는 개인적인 수준에서 '사회적 수준의 예상독자'로 변화하였다. 개인이 차지했던 예상독자의 자리를 사회적 성격을 함축한 담화공동체가 대치하여 점유하게 된 것이다. 담화공동체를 사회적 관점으로 파악하는 이유는 이 공동체의 구성원들의 집합체이며, 따라서 이들이 합의하고 공유하는 담화 관습이나 규칙이 있기 때문이다.

이러한 맥락에서 보면, 예상독자의 개념은 작문이론의 변모에 따라 '개인적인' 수준으로부터 '사회적인' 수준으로 확장되고 분화되었다. 인지주의 작문이론이 주도적인 역할을 하는 과정 중심 패러다임에서는 개인적인 필자, 개인적인 예상독자를 의미 구성의 주체와 객체로 가정하고 있기 때문에, 예상독자의 개념도 개인적인 차원을 벗어나지 않는다. 필자의 개별성이 강조되었던 것만큼 상대적으로 예상독자의 개별성도 강조되었던 것이다. 수사(修辭)의 전략을 논의하면서 '편지'라는 장르를 예로 드는 경우에는 예상독자의 개별성이 강하게 드러난다. 편지는 개별적인 수신자를 예상독자로 가정하는 것이 일반적이기 때문이다. 로버트 스폴즈·칼 클라우스(김창식 역, 1995: 115~117, 135~137)는 이러한 예를 구체적으로 보여준다. 개인적 수준의 예상독자를 강조하는 관점에서는 '일반적 독자'나 '제한적 독자'와 같이 예상독자를 집단적인 성격으로 규정할지라도 본질적으로 개별적인 독자와 큰 차이를 보이지 않는다. 집단을 이루고 있는 이 예상독자들은 인식적 특징이 평균적이고 균질적이며, 동일한 관심사를 공유하고 있다고 가정되며, 어떤 특징적인 담화 관습이나 규칙을 요구하지도 않기 때문이다. 따라서 이러한 예상독자를 대상으로 삼을 경우, 필자는 이들의 평균적이고 균질적인 특징만을 파악하는 것으로 족하다. 그래서 개인적 수준의 예상독자를 염두에 둘 경우에는 예상독자의 지적 수준, 성별, 나이, 관심사 등을 고려해야 한다는 식의 예상독자 분석 방법을 제안하게 된다. 이러한 분석을 통해 파악되는 예상독자의 자질은 개인적인 차원에 속하는 것들이라 할 수 있는데, 중학교 <생활국어> 및 고등학교 <작문> 교과서에서 다루는 예상독자와 관련된 학습활동은 모두 이러한 예에 해당한다.

그러나 필자와 예상독자 사이에 이루어지는 '대화'에 미치는 사회·문화적 영향에 대한 관심이 높아지면서, 그리고 텍스트 해석에 대한 독자의 능동성을 보장하기 위한 담론 전략들이 조명을 받으면서 예상독자의 사회적 성격이 부각되었다. 특히 예상독자를 사회적인 수준, 규칙과 관습을 공유하는 공동체의 범주로 이해하면서 작문의 본질을 새롭게 설명할 수 있는 이론적인 근거를 제공해 주었다.

예상독자를 사회적인 차원으로 보는 견해는 피시(Fish)의 해석공동체(interpretive community)에서 큰 영향을 받았다. 그는 의미의 원천을 '저자-텍스트-독자'의 모형에서 찾는 삼원 모델의 관점을 극복하기 위해 해석공동체 개념을 제안했는데, 해석공동체는 독자가 공동으로 견지하는, 그리고 독자가 생각하고 지각하는 방식을 지배하는 일련의 해석 전략이나 규범이라고 할 수 있다(우창효, 1996: 88~101). 독자는 텍스트를 해석하기 위해서는 일정한 전략을 활용해야 하는데, 이 때 독자는 해석공동체가 공유하고 있는 전략을 활용하여 텍스트를 해석하게 된다(안병대, 1991: 46). 이에 따르면, 텍스트를 읽는 독자는 개인적인 독자가 아니라 해석공동체의 해석 전략을 공유하고 활용하는 독자이다.

예상독자의 중요성이 인식되고, 독자의 해석에 영향을 미치는 해석공동체가 강조되면서 예상독자의 사회적 성격이 부각되었다. 이러한 경향을 듀들리-에반스(Dudley-Evans, 1995)는 잘 보여준다. 그는 예상독자를 '담화 공동체가 기대하는 내용'으로 재개념화하고, 이를 일반적 기대 내용과 구체적인 기대 내용으로 구분하여 설명하였다. 이는 예상독자를 개인적인 차원으로 이해하지 않고 담화공동체를 예상독자로 인정하는 태도로서, 예상독자의 범주를 사회적인 수준으로 전환하고 확장한 예로 꼽을 수 있다. 여기에서 말하는 '담화공동체'는 특정한 담화의 관습을 사용할 수 있으며, 내용과 언어, 스타일에 대해 특정한 기대를 공유하고 있는 일군(一群)의 사람들로 정의될 수 있다(린다 플라워 / 원진숙·황정현 역, 1998: 306). 담화 공동체에서 이루어지는 대화는 담화의 관습이나 규칙, 즉 구성원 모두가 동의하는 가정과 상투어, 구성원이 사용하는 전문적 어휘, 특정한 토론 방식 등이 있기 때문에, 사회적 수준의 예상독자와 필자의 대화를 작문으로 규정하면 작문 학습은 이러한 담화의 관습이나 규칙을 익히는 과정으로 설명된다. 범교과적 작문, 내용교과에서의 작문은 바로 이러한 담화의 관습이나 규칙의 습득과 관련을 맺고 있다.

동일한 맥락에서 포터(Porter, 1992: 83~85)도 담화공동체를 예상독자로 간주하고 있다는 점에 주목을 요한다. 그는 예상독자의 자리를

담화 공동체가 대체하고 있다고 하고, 담화공동체가 어떠한 층위로 작문 과정에 영향을 미칠 수 있는지를 논의하면서 작문을 사회적인 관점에서 규명하고자 하였다. 그의 설명에 따르면, 담화공동체를 예상독자로 인정하면 전통적으로 분리되어 왔던 필자와 예상독자의 경계는 해체되며 예상독자는 수동적 수용자의 수준을 넘어서 텍스트의 의미 구성에 실질적으로 참여하게 된다. 바흐친(Bakhtin), 에코(Eco), 로스(Roth), 미드(Mead) 등의 저명한 학자들이 이러한 견해를 보이고 있다는 지적도 있지만(Halasek, 1999: 56), 담화공동체를 배경으로 하여 글을 쓰는 일상적인 대학생필자나 전문필자를 떠올려보면 이를 쉽게 이해할 수 있다. 이들은 쓰면서 읽고 읽으면서 씀으로써 '독자'와 '필자'의 경계를 넘나두고 있으며, 담화공동체에 소속된 예상독자들이 어떻게 읽을 것인가를 염두에 두면서 텍스트의 의미를 구성해 간다. 예상독자로서의 담화공동체는 필자가 생산한 텍스트를 수동적으로 수용하기만 하는 것이 아니라, 필자의 의미 구성 자체에도 영향을 미치기도 하며 여러 절차와 규칙을 통해 제약을 가하기도 하기 때문이다.

하라섹(Halasek, 1999: 71)도 바흐친의 관점으로 작문을 설명하면서 담화 공동체가 예상독자로서의 기능을 수행한다는 점을 밝히고, 그것이 학생들의 작문과 결과에 절대적인 영향을 미친다는 점을 구체적으로 논의하였는데, 이는 담화공동체를 예상독자로 인정하는 관점을 분명하게 보여주는 것이다. 하워드 베커(이성용·이철우 역, 1999: 71~73)도 필자는 자신의 글을 읽을 예상독자로서의 담화 공동체를 의식하면서 글을 쓴다는 점을 지적하면서 예상독자의 영향력, 즉 담화공동체의 영향력이 매우 크다는 점을 주장하였다. 작문을 학습하는 학생 필자는 언어 사용의 특정한 맥락에서 요구되는 작문의 관습과 기대 내용을 익혀야 한다는 팔트리지(Paltridge, 2001: 59)의 주장도 이와 같은 견해를 보인 것이다. 이러한 관점에 따르면, 작문의 필자가 개인적으로 작문을 하는 것이 아니라, 의미를 구성하는 과정에 제약을 가하는 언어 사용 집단 또는 공동체의 일원으로서 작문 과정에 참여하는 것이다. 따라서 텍스트의 의미는 필자 자신과 예상독자와의 대화이며, 이는 곧 담화 공동체와

의 대화이다.

예상독자가 개인적 수준으로부터 사회적 수준으로 개념적 변화를 거쳤다는 점을 인정하면, 예상독자가 균질적인 '하나'가 아니라 비균질적인 '다수'가 된다는 점을 이해할 수 있다. 사회적 수준의 예상독자인 담화공동체는 전문적인 어휘를 사용하며 합의된 담화 관습을 공유하는 사람들의 집합이기 때문에, 이들은 균질적인 사고나 관심을 공유하지 않는다. 담화공동체의 구성원들은 전문적인 어휘와 담화 관습을 공유하되, 어떤 특정한 문제에 더 깊은 관심을 보이고, 어떤 내용이나 형식에 더 전문성을 보일 수 있다.

그래서 담화공동체는 거시적으로는 움직이지 않는 고요한 물리적 실체로 보이지만, 미시적으로는 끊임없는 논쟁과 충돌, 거부와 비판이 상존하는 심리적인 실체이다. 담화공동체가 동일한 패러다임을 소유하고 있어 겉보기에는 동질성이 기초를 이루고 있는 듯이 보이지만, 세부적으로는 선취권(priority)을 점하려는 데에서 비롯된 이질성, 이론의 차이나 관점의 차이에서 비롯된 이질성이 강하게 드러난다. 현실적으로 존재하는 많은 담화공동체들에서 이러한 예를 확인할 수 있다. 우리나라 최초의 담화공동체(해석공동체)로 지적되는 카프 비평가 그룹은 동일한 패러다임을 소유한 전문가들이었지만 특정한 문제를 중심으로 하여 수많은 논쟁의 과정을 거쳤다는 점(권성우, 1999: 57~146)을 문학사를 통해 발견할 수 있다. 또한 전문성이 매우 강한 과학자들의 담화공동체에서도 특정한 사안과 그 해석을 둘러싸고 치열한 논쟁을 거듭하고 있음(프란츠 부케티츠 / 김영철 역, 1999 ; 킴 스티렐니 / 장대익 역, 2002)도 발견할 수 있다.

이와 같이 담화공동체, 즉 사회적 수준의 예상독자는 하나의 목소리만을 내는 단일한 존재가 아니다. 여러 배경과 관심을 가진 사람들이 모자이크처럼 각양각색의 다양한 목소리를 내는 다중성을 가진 예상독자인 것이다. 그래서 필자는 이제 예상독자의 다양한 목소리에 귀를 기울이지 않으면 안 된다. 예상독자를 균질적인 단일체로 이해될 때에는 이의 특징을 명료하게 인식하는 것만으로 텍스트를 효율적으로 구성하기

위한 조건을 충족시킬 수 있었지만, 사회적 예상독자가 함축한 다중성이 부각되는 현재의 관점에서는 이러한 분석만으로는 효과적인 텍스트 구성 전략을 선택하고 활용하기 어렵다.

담화공동체가 가진 다중성으로부터 시선을 돌려 필자와 예상독자의 대화적 관계에 주목하더라도 예상독자의 다중성을 발견할 수 있다. 포스트모더니즘이라는 거대 담론에서 보는 필자는 자신만의 고유한 생각을 생성하고 유지하는 단일체가 아니다. 사회·문화적 영향으로부터 벗어날 수 없는, 그래서 이 영향에 의해 수많은 타자(他者)의 목소리로 점철된 존재로 이해된다. 필자가 자신만의 고유한 사고를 전개하고 의미를 구성하는 것처럼 보이지만, 사실은 타자의 생각과 의견들로부터 의미 있는 부분을 편취하여 구성한 사고이며 의미인 것이다. 필자 자신이 소유한 사고의 기원 자체가 사회적인 데 있으며 타자로부터 빌어 온 것이라 할 수 있다. 저자의 실종, 저자의 퇴장, 저자의 죽음이라는 언명(김옥동, 1992: 257~260; 미셸 푸코/장진영 역, 1989)은 이러한 맥락에서 이해된다. 저자의 실종, 퇴장, 죽음이란 필자의 고유한 의미 구성을 부정하는 관점의 언명이기 때문이다. 이러한 논리는 의미의 원천으로 간주되던 저자도 이데올로기적으로 구축된 하나의 구성물에 불과하며, 저자가 산출한, 고정불변의 의미를 담고 있다고 생각되던 텍스트도 수많은 경쟁적 담론들과의 대화, 패러디, 대결 등의 상호 관계 속에서 구축된 구성물이라는 관점(빈센트 라이치/권택영 역, 1988: 146~148)을 같이 한다.

이와 같이 필자의 마음이 무수한 타자들의 목소리로 모자이크되어 있다면, 이러한 필자와 대화적 관계를 맺는 예상독자도 동일한 양태를 가지고 있다고 보는 것이 합리적이다. 앞에서도 지적한 바와 같이, 대화적 관계란 쌍방의 대등성을 기초로 삼고 있으므로 필자와 예상독자는 특징을 공유한다고 볼 수 있기 때문이다. 필자가 이루어가는 실제적 대화의 파트너는 어디까지나 예상독자이므로, 필자와 예상독자를 동질적으로 보려는 관점은 매우 자연스러운 것이다. 따라서 필자가 보이는 인식의 점묘(點描)적 특징은 예상독자와 공유된 것으로 간주할 수 있다. 그래서 필자가 인식하는 예상독자는 거시적으로는 단일한 목소리를 내

는 균질적인 단일체인 듯하지만, 미시적으로는 무수하게 다양한 목소리들이 중첩과 간섭을 일으키며 필자에게 대화와 협상을 요구해 오는 존재이다.

이렇게 보면, 필자가 산출한 텍스트는 단일한 어떤 대상이 예상독자로 대응한다고 보는 것보다 다중적인 예상독자가 대응한다고 보는 것이 타당하다. 필자가 하나의 텍스트로 의미를 구성하여 내지만, 이는 단일한 예상독자와의 대화가 아니라 다중적인 예상독자와의 대화로 이해되는 것이다. 그래서 필자는 사회적 수준의 예상독자를 고려하되, 단일한 예상독자가 아니라 복합적이고 다중적인 예상독자를 고려하면서 작문의 인지적 과정을 수행하게 된다.

필자의 인지 과정에서 이루어지는 다중적 예상독자의 대화는 필자가 텍스트를 구성하는 실제적인 과정에서 반복적으로 나타난다. 필자의 심리에 표상된 의미가 텍스트라는 실체를 통해서 구체적으로 구현되듯이, 필자와 다중적 예상독자의 대화도 텍스트의 실제적인 구성 과정에서 구체적으로 나타난다. 결과로서의 텍스트는 필자의 표상적 의미와 심리적 과정을 반영하여 나타나는 것이기 때문이다. 그래서 하나의 텍스트가 다중적인 예상독자를 고려하면서 구성된 다음과 같은 예문을 만나는 것은 우연한 일이 아니다. 사실, 하나의 텍스트를 다중적 예상독자를 고려하여 구성했다는 점을 분명히 하고 있는 필자가 하나들이 아니며 또한 어제오늘의 일이 아니라는 점에서 보면 이 예문은 상징적인 예에 불과할 것이다.

내가 이 글을 쓰고 있는 동안에 세 부류의 가상 독자들이 어깨 너머로 집필을 지켜보았다. 이제 이들에게 이 책을 바친다. 이 세 부류의 독자 중 첫 번째는 생물학에 문외한인 일반 독자들이다. 그들을 위해 가능한 전문적인 특수 용어를 피했고, 전문적인 용어를 사용해야 하는 곳에는 그 용어에 대한 명확한 뜻을 설명했다. …[중략]… 두 번째 가상 독자는 전문가였다. 그는 몇 가지 나의 유추와 비유에 대해 날카롭게 비판했다. 그가 좋아하는 문구는 “~은 예외로 하고”, “그러나 한편으로는”, “우(혐오·경멸·공포 따위를 나타냄)”이다. 나는 그의 비판을 주의 깊게 들었고 심지어 그를 만족시키기 위해 한 장표를 완전히 다시 썼다. …

[중략]... 내가 생각했던 세 번째 독자는 문외한에서 전문가로 이행하고 있는 학생이다. 만약 어떤 학생이 아직도 자신의 전공 선택을 결정하지 못했다면 나의 전공 분야인 동물학을 고려해 보라고 권하고 싶다. ...[중략]... 이미 동물학에 전념하고 있는 학생들을 위해 이 책이 어느 정도 교육적 가치가 있기를 바란다. 학생들이 전공 논문과 나의 논법의 기초가 된 전문 서적을 공부할 때 원전을 소화해내거나 이해하기 힘든 부분이 많을 것이다. 그럴 때 아마도 나의 비수학적인 해설이 개론서와 참고 서적을 이해하는 데 도움일 될 것이다.(리처드 도킨스 / 홍영남 역, 2002: 7~8)

이 인용문은 전문 과학자의 텍스트인데, 인용문에 쓰인 '가상독자'는 이 글에서 말하는 '예상독자'에 해당한다. 이 인용문에서 하나의 텍스트가 다중적인 예상독자를 염두에 두고 수사적 전략이 채택되었음을 분명하게 알 수 있다. 인용된 텍스트에 등장하는 다중적 예상독자는 '문외한', '전문가', '학생'인데, 이 인용문의 전문필자는 이들의 지적 배경과 관심을 고려하여 텍스트의 수사적 전략을 구사하고 있는 것이다. 그래서 문외한을 위해서는 전문적인 설명이나 수학적 기술을 피하면서 내용을 서술하였고, 학생을 위해서는 전공 공부의 이해와 안내를 위해서 서술하였으며, 전문가를 위해서는 그들의 비판을 의식하면서 내용을 제시하였다. 이는 하나의 텍스트가 단일한 예상독자를 대상으로 하여 구성된 것이 아니라, 다양한 배경을 가진 다중적인 예상독자를 고려하고 있음을 명확하게 보여준다. 예상독자의 인식은 필자의 텍스트 전략의 선택 및 활용에 영향을 미친다는 점에서 보면, 수사적 전략의 선택적 활용은 곧 예상독자를 다중적으로 이해하고 있다는 점과 상응하는 것이다.

필자가 예상독자를 다중적으로 인식하는 모습은 다음 예에서도 확인된다. 이 인용문에서는 이 글에서의 '예상독자'를 '독자'라고 기술하고 있다.

나는 오스트랄로피테쿠스나 손도끼에 대해 한 번도 들어보지 못한 독자라도 선사시대에 일어난 일을 쉽게 이해할 수 있는 책을 쓰고 싶었다. 하지만 이 책을 통해서 마음의 진화에 대한 새로운 이론을 제시하겠다는 욕심도 있었다. 그 이론을

심사해야 할 학계에 몸담은 독자들은, 일반 독자에게는 지루할 정도로 세세한 부분까지 그 근거를 확인해야 할 것이다. 이런 분들을 위해서는 본문의 주장을 보충 설명하는 방대한 주를 마련해 놓았다. 이 주는 고고학 기록과 인류 진화의 복잡한 내용을 파악하고 싶어 하는 학생들에게도 도움이 될 것이다. (스티븐 미슨 / 윤소영 역, 2001: 9)

그런데 여기에서 다중적 예상독자를 구성하는 데에는 '전문가'들의 중요성이 더욱 크게 작용한다는 점을 이해하지 않으면 안 된다. 이 전문적인 예상독자는 문외한이나 학생과는 달리 필자가 구성한 내용과 표현한 방식에 대해서 이의를 제기하고 비판을 가하며 추가적인 설명을 요구한다. 문외한과 학생이라는 예상독자에게는 자세하고 친절한 '설명'이면 족하지만, 전문가라는 예상독자에게는 내용이나 주장을 합리적으로 '설득'해야 하기 때문이다. 그래서 앞선 인용문의 전문필자도 그러한 전문가를 위하여 한 장(章)을 완전히 다시 쓸 수밖에 없었음을 밝히고 있으며, 뒤이은 인용문의 전문필자도 일반인들은 지루해마지않을 방대한 주(註)를 제시하였음을 지적해 두고 있다.

위의 논의를 통해서 필자가 인식하고 대응하는 예상독자는 사회적인 수준으로 변화되면서 다중성의 특징을 보이게 되었다는 점을 확인할 수 있고, 실제적으로도 필자는 다중적인 예상독자를 염두에 두면서 의미를 구성한다는 사실을 확인할 수 있다.

4. 다중적 예상독자와 작문교육의 방법

지금까지 예상독자와 관련하여 작문교육에서 강조해 온 것은 예상독자를 분명하게 인식할수록 효과적인 글을 쓸 수 있다는 관점에 토대를 둔 방법이었다. 예상독자를 균질적인 단일체로 전제한 다음, 이의 특징을 분석적으로 파악할 수 있다면 텍스트를 효과적으로 구성할 수 있다고 보아왔던 것이다. 중학교 <생활국어> 교과서와 고등학교 <작문> 교과

서에서 독자 분석을 주요 학습 내용을 다루고 있는 것은 이러한 사고의 일단을 보여주는 것으로 보인다. 이 두 부류의 교과서는 모두 예상독자를 개인적인 수준에서 다루고 있을 뿐만 아니라, 집단적인 성격을 지닌 경우에도 균질적인 대상으로 접근하는 특징을 보여준다. 그런데 예상독자와 관련하여, 작문교육이 개념적으로 변화한 사회적 수준의 예상독자를 반영하고 있지 않다는 점도 문제로 지적될 수 있지만, 더 중요한 것은 명료하게 파악되어야 할 예상독자가 불일치하는 상황에 노출되어 있어 학생필자의 명확한 인식을 간섭하고 방해한다는 점이다.

작문교육의 일반적인 구조는 작문교사가 학생들에게 작문과제를 부여하고 학생들에게 이를 해결하기 위하여 글을 쓰게 한 다음, 그것을 지도와 평가의 대상으로 삼는 것이다. 그런데 이러한 구조로 작문교육을 진행할 경우, 작문과제에서 의도하는 예상독자와 실제적으로 그 텍스트를 읽는 예상독자가 일치하는 문제가 발생한다. 예를 들어, 학교 축제를 주거 생활에 방해가 된다고 생각하는 지역 주민들에게 학교 축제의 의의와 중요성을 설명하고 설득하는 글을 쓰는 과제에 대해 생각해 보자. 이 때 작문과제에서 의도하고 있는 예상독자는 학교 축제를 반대하는 '지역 주민들'이지만, 작문교육의 장면에서라면 실제로는 '작문교사'가 예상독자가 된다. 작문교육을 위하여 학생필자가 쓴 글을 읽는 실제적인 예상독자는 어디까지나 작문교사이기 때문이다. 그래서 학생들은 작문과제에서 의도하고 있는 '지역 주민들'을 고려하여 글을 쓰지만, 동시에 그 글을 읽고 평가하고 지도하게 될, 작문 과제에는 드러나 있지 않은 예상독자인 '작문교사'를 의식하면서 글을 쓰지 않을 수 없다. 한 선행 연구자는 이러한 장면을 문제적인 것으로 포착하여 다음과 같이 기술한 바 있다(김정자, 2001: 56).³⁾

수업 시간에 부여받은 쓰기 과제를 해결하기 위해 글을 쓰거나 논술 시험을 치

3) 인용문이 원문에서는 본문과 각주로 분리되어 있으나 이 글에서는 쉽게 의미를 파악하기 위해서 하나의 인용문으로 제시하였다. 인용문의 '그런데'는 이의 연결을 원만하게 하기 위하여 인용자가 붙인 것이다.

르는 학생들은 지혜, 경험, 지식에서 우월한 독자인 교사를 우러러보며 글을 쓸 수도 있다. (그런데) 이것은 수업 시간에 글쓰기 과제를 부여받은 학생들에게 흔히 일어나는 오류이다. 독자를 설정하고 글을 쓰면서도 학생들은 자신이 쓴 글의 평가자인 교사를 끊임없이 의식하게 된다. 그래서 그 글에서 독자는 결국 교사가 되고 학생들이 독자를 대하는 태도 또한 평등한 것에서 우러러보는 것으로 변하게 되는 경우가 종종 있다.

이처럼 예상독자로 개입하는 작문교사를 하라색(1999: 59)은 '예상독자 뒤의 예상독자(audience-behind-the-audience)'로 불렀고, 교사의 개입으로 인해 작문 과제에서 의도하고 있는 예상독자와 실제적인 예상독자가 일치하지 않는 상황을 엘보우 & 벨라노프(Elbow & Belanoff, 2000: 192~193)는 '이중적 예상독자의 상황(double-audience situation)'으로 명명하였다. 예상독자와 관련된 작문교육의 난점은 여기에서 비롯된다. 텍스트를 효과적으로 구성하기 위해서는 예상독자를 명료하게 인식해야 하지만, 학생필자는 예상독자의 두 존재 사이에서 혼란을 겪기 때문이다. 예상독자가 작문 과정에 미치는 영향을 강조하면 할수록 작문의 실제적 수행은 왜곡되는 것은 이러한 문제적 상황과 관련되어 있다.

이와 같은 역설적인 상황을 해결하기 위하여 예상독자를 실제화하는 관점에서 서서 문제를 해결하고자 하는 노력이 제기되기도 하였고, 실제적 예상독자의 역할을 강조하는 작문교육 방법이 제안되기도 했다. 그 한 가지 예로 울만-보닐라(Wollman-Bonilla, 2001)의 연구를 지적할 수 있다. 그는 초등학생 필자가 쓴 글의 경험적 내용을 '예상독자가 아는가의 여부에 따라 실제적 예상독자(real audience)와 진정한 예상독자(authentic audience)로 구분하고 이의 일치를 위해 가정통신문(Family Message Journal)이라는 교수 장치를 도입한 바 있다. 그가 취한 이 방법은 매우 효과적인 것으로 보고 되었는데, 이러한 연구는 실제적 예상독자와 진정한 예상독자를 일치시키는 노력에서 비롯된 것이다.

이러한 실제화의 노력과는 달리, 작문교사를 예상독자의 한 부류로 다루면서 교사가 가지고 있는 교수와 평가의 권위를 해체하고자 하는 주장도 제기된 바 있다. 이러한 주장들은, 예상독자가 분리되는 원인이

교사가 교수와 평가의 권위를 유지하려는 데에 있다고 보고, 이를 해체하여 작문교사도 평범한 한 명의 예상독자로 환원시키면 문제가 해결될 수 있을 것으로 보았다. 이러한 주장은 포스트모더니즘 계열의 연구에서 흔히 발견되는데, 산체스(Sanchez, 1993)를 예로 들 수 있다. 그는, 작문 과제에서 어떤 예상독자를 고려하여 글을 쓰게 한다 할지라도 학생필자들이 실제적인 예상독자이자 평가자인 교사를 의식하지 않을 수 없는 이 문제를 해결하기 위하여, 평가자로서의 교사의 역할을 협력자 및 안내자의 역할로 대체하여야 한다고 하였다. 교수와 평가의 권위를 가진 교사의 역할을 평범한 협력자와 안내자의 역할로 환원함으로써 왜곡된 작문교육의 문제를 바로잡고자 하였다.

그런데 여기에서 다중적 예상독자의 개념을 설정하면 예상독자의 불일치 문제를 합리적으로 해결할 수 있는 방안을 찾을 수 있다. 필자가 인식해야 하는 예상독자는 본질적으로 다중적이라는 점을 인정하면, 예상독자의 불일치는 문제적인 상황이 아니라, 원래 작문이 가지고 있는 본질적인 양상이 되기 때문이다. 따라서 이는 해결되어야 할 어떤 문제가 아니라, 다중적 예상독자의 특징에 맞추어 작문교육의 방법을 체계화해야 하는 작문의 본질인 것이다. 다중적 예상독자의 개념을 설정하여 합리적인 논리를 수용하면, 산체스(1993)와 같은 극단적이며 급진적인 주장을 피할 수 있는 길을 발견할 수 있다. 작문교육에서는 텍스트를 효율적으로 구성하기 위해서는 예상독자를 분명하게 인식하고 글을 써야 한다는 점을 강조하지만, 이제 명료하게 파악해야 하는 대상은 단일한 예상독자가 아니라 실제로 존재하는 다중적 예상독자이다.

이러한 관점에 서면, 작문과제가 의도하는 예상독자와, 테스트를 실제로 읽는 작문교사라는 예상독자가 따로따로 존재하는 것은 매우 자연스럽다. 상황에 따라서는 학생필자가 쓰는 텍스트의 장르 유형에 따라 예상독자의 범위를 더 확장할 수도 있다. 앞에서 제시했던 작문과제를 예로 삼으면, 학교 축제에 대해 부정적으로 생각하는 지역 주민들뿐만 아니라, 학교 축제에 대해 긍정적으로 생각하는 지역주민들도 예상독자의 범주로 끌어들이 수 있다. 현실적으로 학교 축제에 대해 부정적인 주

민들이 읽게 될 텍스트는, 긍정적으로 생각하는 주민들에게도 읽을 수 있는 가능성이 충분하다. 따라서 예상독자의 범위를 확대하여 이러한 예상독자를 동시에 포함하는 것도 고려할 수 있는 것이다.

이렇게 되면, 두 예상독자의 일치를 위해서 교수적 장치를 도입하거나 고안하는 것보다 학생필자에게 다중적인 예상독자를 인식하게 하고 이들의 다양한 관심과 요구를 만족시키기 위해서 어떻게 텍스트 전략을 선택하고 구사할 것인가를 교육하는 것이 더 핵심적인 문제로 부각된다. 그래서 학생필자의 입장에서는, 작문과제에서 의도한 예상독자도 충족시키면서 자신의 텍스트를 평가하게 될 작문교사도 만족시킬 수 있도록 텍스트를 구성하고 표현해야 한다. 다중적 예상독자는 작문의 한 특징이므로, 학생필자는 처음부터 다중적 예상독자를 만족시키기 위한 수사적 전략을 선택하고 활용해야 할 것이다.

다중적 예상독자라는 개념은 예상독자와 관련된 작문교육의 문제를 해결하는 데에 적극적인 도움을 제공해 준다. 따라서 이 개념을 작문교육의 장면에서 적극적인 활용의 필요성이 제기된다. 이 개념이 유용한 만큼 적극적인 활용의 방법을 구안하는 것은 무엇보다도 긴요한 일이다. 이에, 작문교육의 장면에서 다중적 예상독자의 개념을 활용하여 작문교육을 구체적으로 방법을 개선할 수 있는 방안을 모색해 보기로 하자.

첫째, 작문과제에서 의도된 예상독자와 작문교사를 모두 염두에 두으로써 다중적 예상독자를 고려해야 한다는 점을 명시하는 방법을 활용할 수 있다. 이를 구체적으로 수행하는 방법은 여러 가지가 있을 수 있다. 작문교육을 수행하면서 예상독자와 관련된 문제를 설명해 주고, 다중적 예상독자를 고려하여 글을 쓰는 것이 중요하다는 점을 지적해 줄 수도 있고, 작문 과제를 제시하면서 작문교사가 설명을 덧붙이면서 다중적 예상독자를 고려해야 한다는 점을 상기시킬 수도 있다. 또한 작문 과제를 제시하면서 작문과제의 진술을 개선하고 구조함으로써 다중적 예상독자를 고려하는 문제를 지적하는 것도 가능한 일이다. 이 중에서 작문과제의 진술을 구조하는 방법을 취할 때에는 다음과 같은 방법을

활용할 수 있다. 앞에서 제시했었던 학교 축제를 예로 삼기로 한다.

■ 상황 : 우리 학교는 축제를 5월 마지막 금요일에 여는데, 밤 10시까지 축제를 행하기 때문에, 소음 문제로 지역 주민들의 민원이 여러 차례 있었다. 이에, 우리 학교 축제의 의의와 중요성을 지역 주민들에게 설명하고 축제를 추진할 수밖에 없다는 점을 설득하려고 한다.

■ 과제 : 학교 축제를 반대하는 지역 주민에게 학교 축제의 의의와 중요성을 설명하고 이의 개좌를 설득하는 글을 쓰시오.

■ 알림

- ① 학교 축제를 반대하는 지역 주민을 우선적인 주요 예상독자로 할 것.
- ② 학교 축제를 인정하는 지역 주민도 이 글을 읽을 수 있다는 점을 염두에 둘 것.
- ③ 지난 시간에 학습한 유추에 의한 논리 전개 방법을 사용하여 주장을 정당화할 것.

작문 과제를 제시하는 과정에서 다중적 예상독자를 인식하고 고려하도록 하는 데에 가장 효율적인 방법은, 예상독자를 다중적으로 인식해서 텍스트를 구성해야 한다는 점을 명시적으로 밝히는 것이다. 인용된 예에서는 '다중적 예상독자'를 지적하지는 않았지만, '알림' ①, ②, ③에서 구체적인 지시를 제공하고 있다. 특히 ③은 작문을 평가하고 지도하기 위하여 텍스트를 읽게 될 실제적 예상독자인 작문교사를 고려해야 한다는 점을 표현한 것이다. 학생필자가 쓴 글을 읽는 작문교사는 평가 과정에서 지난 시간에 학습한 논리 전개 방법을 사용하여 주장을 전개하는지의 여부를 주요 관심사로 다룰 것임을 밝힌 것이기 때문이다. ③과 같은 진술은 작문교사가 읽는다는 것을 문면(文面)에 밝히지 않더라도 그 이면에서 학생필자가 산출한 텍스트를 읽기 위하여 기다리고 있는 실제적 예상독자로서의 작문교사의 이미지를 떠올리게 해 준다. 따라서 작문과제를 구조화하고 과제 진술을 조작적으로 제시함으로써, 학생필자들에게 예상독자가 다중적으로 존재한다는 점을 분명하게 인식하게 하고, 그 다중적 예상독자를 고려해서 텍스트 구성의 수사적 전략을

활용해야 한다는 점을 일깨울 수 있다.

둘째, 과정 중심 작문교육을 취하면서 의도된 독자와 동료 학생을 다중적 예상독자로 인식하도록 하는 방법을 활용할 수 있다. 과정 중심 작문교육에서는 동료 학생들이 다른 학생필자의 텍스트를 읽은 다음, 지적하고 비판하고 격려하는 동료평가 반응활동을 수행할 수 있는데, 이러한 구조를 다중적인 예상독자를 인식하여 텍스트를 구성하게 하는 장치로 활용할 수 있다. 동료평가 반응활동에서는 동료들이 의도된 예상독자의 역할을 수행해 줄 수도 있고, 실제적 예상독자로서 텍스트의 문제점과 수정 방안 등에 대해서 조언을 해 줄 수도 있기 때문이다.

작문교육에서 동료평가 반응활동이 지니는 주요 효과 중의 하나가 예상독자의 실제화에 있으므로, 이 실제화를 다중적 예상독자와 관련지음으로써 이에 대한 작문교육을 효율적으로 진행할 수 있다. 작문교육이 이루어지는 교실에 실제적인 다중적 예상독자가 포진하여 있으므로 학생필자는 텍스트와 다중적 예상독자의 대응 관계를 더욱 명료하게 인식할 수 있고, 이를 고려하여 수사적 전략을 적극적으로 활용하는 작문교육을 수행할 수 있다. 이를 위하여 다음과 같이 동료평가 반응활동을 계획할 수 있을 것이다.

■ 소집단에서 각각 자신의 역할을 정한 다음, 그 역할의 관점에서 '학교 축제'에 대한 친구의 글을 읽고 평가해 보자.

- ① 학교 축제를 반대하는 지역 주민
- ② 학교 축제를 이해하는 지역 주민
- ③
- ④

동료평가 반응활동에서 각각의 학생필자들이 서로 다른 예상독자의 관점에서 텍스트를 읽고 평가를 해 줌으로써 다중적 예상독자의 존재를 실현시켜 줄 수 있다. 상황에 따라서는, 지난 시간에 학습된 내용이 포함되었는지의 여부를 판단하며 읽는 예상독자의 역할을 설정하도록 함으로써 작문교사의 역할을 수행하는 과정을 유지할 수도 있다. 물론 이

동료평가 반응활동에는 작문교사가 실제적인 예상독자로 개입하여 예상독자의 다중성을 실현할 수도 있다.

셋째, 다중적 예상독자를 적극적으로 활용할 수 있는 다른 방법은 범교과적 작문의 방법을 활용하는 것이다. 범교과적 작문에서는 교과 학습의 내용을 표현의 대상으로 삼기 때문에, 다중적인 예상독자를 더 용이하게 구조화할 수 있다. 범교과적 작문에서 작문교사는 수사적 전략의 선택과 활용에 대하여 개입할 수 있고 내용교과의 교사는 텍스트에 표현된 내용의 이해에 대하여 개입할 수 있으므로, 전문적인 다중적 예상독자를 용이하게 구조화할 수 있다. 과학교육에서 다루는 다음과 같은 작문과제는 이러한 다중적 예상독자의 가능성을 잘 보여준다.

- 어느 날 아침에 일어나보니 세상에서 빛이 사라졌습니다. 빛이 사라진 세상에서 하루 동안 겪을 일들을 묘사해 봅시다.(정혁, 2003: 43)
- 수업 중에 잠깐 잠이 든 사이 당신이 갑자기 공기로 변해서 교실을 가득 채웠습니다. 뒷문 쪽에서 한 친구가 소리를 질렀습니다. 그 친구의 소리가 당신의 몸을 통해 칠판까지 어떻게 전달될지 묘사해 봅시다.(정혁, 2003: 38)

이러한 작문과제는 과학교육에서 다루는 내용을 작문으로 표현하도록 하고 있다는 점에서 범교과적 작문의 실제적인 예로 인정될 수 있다. 이 과제에서는 '빛'이나 '공기'와 같은 물리 개념을, 텍스트 진술 방식 중의 하나인 '묘사'를 활용하여 표현하도록 하고 있다는 점에서, 학생필자에게 다중적인 예상독자를 고려하여 글을 쓰게 하는 구조를 취하고 있다. '빛'이나 '공기'와 같은 개념의 표현에서는 과학교사가 예상독자로 기능하고 '묘사'와 같은 진술 방식에 의한 표현에서는 작문교사가 예상독자로 기능한다. 따라서 이 과제를 수행해야 하는 학생필자는 과학교사와 작문교사를 다중적 예상독자로 인식하고, 이들의 요구 조건을 충족시키기 위하여 텍스트를 구성하고 표현하지 않으면 안 된다. 이 점에서 보면, 범교과적 작문은 내용교과의 학습에 작문이 기여하는 역할만을 하는 것이 아니라, 다중적 예상독자를 고려하게 함으로써 작문의 본질

에 관한 학습에도 일정한 기여를 한다고 할 수 있다.

5. 결론

지금까지 다중적 예상독자라는 개념을 설정하고 이를 바탕으로 하여 작문교육의 구체적인 방법을 논의하고 모색하였다. 이 과정에서 다중적 예상독자라는 가설적 개념의 설정이 이론적으로 타당한지를 논의하고, 이 개념이 특히 예상독자의 불일치 문제를 해결하는 데 적극적인 도움이 될 수 있다는 점을 살피고 그 구체적인 방법을 탐색하였다.

예상독자라는 개념은 작문이론의 변모에 따라 사회적 수준의 예상독자로 분화되었으며, 이 점에서 예상독자의 다중성이 확인되었다. 사회적 수준의 예상독자는 이른바 담화공동체를 지정한 것으로서, 이는 전문적 어휘와 담화 관습을 공유하는 전문가들의 모임이라는 특징을 가지고 있기 때문이다. 그리고 필자의 다중적 목소리에 초점을 두는 관점에 의해서도 다중적 예상독자의 가능성이 확인되었다. 예상독자는 필자와 대등한 대화적 관계를 유지하고 있는데, 필자는 무수한 타자의 목소리로 모자이크된 의식을 소유한 존재로 파악되므로, 이와 동등한 관계에 있는 예상독자도 다중적 존재로 간주되는 것이다. 필자가 염두에 두는 예상독자가 다중적이라는 점은 구체적인 텍스트에서도 쉽게 확인된다. 따라서 예상독자가 다중적으로 존재한다는 것은 작문의 본질적인 속성으로 이해된다.

이러한 다중적 예상독자의 개념은 작문교육이 전통적으로 안고 있었던 예상독자의 불일치 문제를 해결하는 데 긍정적인 기여를 하는 것으로 파악되었다. 작문과제에서 의도한 예상독자와 실제적인 예상독자의 불일치는 작문교육의 딜레마였는데, 다중적 예상독자의 개념으로써 이것이 해결되어야 할 문제적 상황이 아니라 이해되어야 할 작문의 본질로 이해되어야 함을 알 수 있었다. 작이 개념을 설정하여 작문의 본질을

다중적 예상독자의 상황으로 새롭게 설정함으로써 문제 해결의 단서를 발견할 수 있었던 것이다.

이에 따라 다중적 예상독자의 상황을 작문교육에서 활용할 수 있는 방법을 모색하였는데, 이 글에서는 다음 세 가지의 방법을 제안하였다. 첫째, 다중적 예상독자의 본질을 이해하고 작문교육에서 실천하기 위해서 작문과제의 진술을 구조화하는 방법을 제안하였고, 둘째, 과정 중심 작문교육에서 취하는 동료평가 반응활동에서 학생필자의 동료를 다중적 예상독자로 활용하는 방법을 제안하였다. 셋째, 범교과적 작문을 활용함으로써 내용교과의 교사와 작문교사를 동시에 다중적 예상독자로 인식할 수 있는 방법을 제안하였다. 그런데 이러한 제안만으로 예상독자를 둘러싼 작문교육의 모든 문제가 해소되고 다중적 예상독자를 바탕으로 한 작문교육의 방법이 완성된 것은 아니다. 이 글은 단서를 발견하기 위한 모색에 치중하였으므로, 다중적 예상독자를 중심으로 한 작문교육의 구조 및 방법의 구체적인 해명과 제시는 후속적인 과제로 미루어 두고자 한다.*

* 본 논문은 2004. 6. 25. 투고되었으며, 2004. 7. 12. 심사가 시작되어 2004. 7. 23. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 권성우(1999), 『모더니티와 타자의 현상학』, 솔출판사
- 김옥동(1992), 『모더니즘과 포스트모더니즘』, 현암사
- 김정자(2001), 「필자의 표현 태도 연구」, 박사학위논문, 서울대학교
- 로버트 스콜즈 · 칼 클라우스, 김창식 역(1995), 『글쓰기의 길라잡이』, 세종출판사
- 리처드 도킨스, 홍영남 역(2002), 『이기적 유전자(개정판)』, 을유문화사
- 린다 플라워, 원진숙 · 황정현 역(1998), 『글쓰기의 문제 해결 전략』, 동문선
- 미셸 푸코, 장진영 역(1989), 「저자란 무엇인가?」, 『미셸 푸코의 문학비평』, 문학과지성사
- 박영목 외(1996), 『국어교육학 원론』, (주)교학사.
- 빈센트 라이치, 권택영 역(1988), 『해체 비평이란 무엇인가』, 문예출판사
- 스티븐 미슨, 윤소영 역(2001), 『마음의 역사』, 영림카디널
- 안병대(1991), 「문학 텍스트와 독자 -볼프강 이저와 스탠리 피쉬」, 『우리시대의 영문학』, 인문당
- 우창효(1996), 「텍스트와 독자 -현대 독서 이론-」, 박사학위논문, 경북대학교
- 정 혁(2003), 「물리개념을 주제로 한 11학년 학생의 과학 글쓰기 분석」, 석사논문, 서울대학교
- 최인자(2001), 『국어교육의 문화론적 지평』, 소명출판
- 김 스티렐니, 장대익 역(2002), 『유전자와 생명의 역사』, 몸과 마음
- 프란츠 부케티츠, 김영철 역(1999), 『사회생물학 논쟁』, 사이언스북스
- 하워드 베커, 이성용·이철우 역(1999), 『사회과학자의 글쓰기』, 일신사
- Dudley-Evans, T.(1995), Genre Models for the Teaching of Academic Writing to Second Language Speakers : Advantages and Disadvantages, In T. Miller ed(1997), Functional Approaches to Written Text : Classroom Applications, Washington DC : United States Information Agency
- Elbow, P. & Belanoff, P.(2000), A Community of Writers : A Workshop Course in Writing(3rd ed.), McGraw-Hill Higher Education
- Halasek, K(1999), A Pedagogy of Possibility : Bakhtinian Perspectives on Composition Studies, Southern Illinois University Press.
- Nystrand, M.(1989), A social-interactive model of writing, Written Communication Vol. 6, No. 1, CA : Sage Pub.
- Oswald, R. A.(2001), The influence of audience awareness in children's writing of different genres : a case study of a second-grade class, Celebrating the Voices of Literacy, The College Reading Association.
- Paltridge, B.(1997), Genre, Frames and Writing in Research Settings, PA: John

Benjamins Publishing Co.

Sanchez, R. (1993), Dialogue and post-process theory in advanced composition, College Composition and Communication, San Diego, 3 April 1993

Porter, J. E. (1992), Audience and Rhetoric, NJ: prentice-Hall, Inc.

Wollman-Bonilla, J. E. (2001). Can first-grade writers demonstrate audience awareness?, Reading Research Quarterly Vol.6, No.2.

〈초록〉

다중적 예상독자의 개념과 작문교육의 방법

박영민

이 글은 다중적 예상독자의 가설적 개념을 설정하고, 이를 활용하여 작문교육의 방법을 모색하는 데에 목적을 두었다. 예상독자의 개념이 작문이론의 변모에 따라 사회적 예상독자로 대치되었다는 점, 필자의 다중적 인식에 대응하는 예상독자도 다중적일 수밖에 없다는 점을 들어 다중적 예상독자라는 개념을 이끌어 내고, 이를 적용하여 작문교육에서 안고 있는 예상독자의 불일치 문제를 해결할 수 있는 방안을 논의하였다. 다중적 예상독자의 관점에서 보면, 예상독자의 불일치는 해결되어야 할 문제가 아니라 작문의 본질적 속성으로 이해된다. 따라서 다중적 예상독자의 본질적 특성에 맞는 작문교육적 처방을 내리는 것이 더 긴요하다고 보고 이 글에서는 다음 세 가지의 방법을 제안하였다. 첫째는 다중적 예상독자를 작문과제 진술의 구조화를 통해 드러내는 방법을 제안하였고, 둘째는 동료평가 반응활동에서 동료필자를 다중적 예상독자로 활용하는 방법을 제안하였다. 셋째, 범교과적 작문을 활용함으로써 내용교과의 교사와 작문교사를 동시에 다중적 예상독자로 인식할 수 있는 방법을 제안하였다.

【핵심어】 다중적 예상독자, 담화공동체, 작문교육, 작문과제, 범교과적 작문

〈Abstract〉

The Concept of Multi-Audiences and Composition Education

Park, Young-min

This paper investigate into a hypothetical concept of 'multi-audiences' and composition teaching method by using it. A hypothetical concept of multi-audiences draw on that the voices of discourse community, social level audience, are multiplex and the voices of audience which cope with writer's multi-voices are multiplex. Its concept is useful to solve the problem of audience inconsistency in composition education. In the concept, the appearance of audience inconsistency is not problem but nature of composition. Therefore, this paper propose three teaching method of composition through multi-audiences follows : first, a method of systemic statement in composition task to muti-audiences, second, a method of peer writers were took as multi-audiences in peer evaluation-response activities, third, through using across curriculum writing content area teacher and writing teacher are regarded as multi-audiences.

【key words】 multi-audience, discourse community, composition education, composition task, across curriculum writing