

초등학생 필자의 독자 고려 정도와 방식*

정혜승**

<차 례>

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 문제와 방법
- IV. 연구 결과와 논의
- V. 결론

I. 서론

이 연구는 고쳐 쓰기 과제를 중심으로 초등학생 필자가 글을 쓸 때 독자를 어느 정도로 고려하는지, 어떤 방식으로 고려하는지를 분석하는 데 목적이 있다.

1970년 대 Moffett는 ‘쓰기를 가르치려는 사람은 무엇보다 먼저 독자에 대한 인식을 강조할 필요가 있다. 그것이 이루어지기 전까지는 아무 것도 일어날 수 없다.’는 말로 작문 연구에서 독자에 주의를 기울일 것을 주장하였다. 이 주장대로 독자 연구가 1980년대부터 활발하게 이루어져

* 이 연구는 한국학술진흥재단의 연구지원(KRF2007-B00416)을 받아 수행되었음.

연구 조원으로서 자료 수집과 정리에 도움을 준 것은 물론이고, 연구 아이 디어와 조언을 아끼지 않은 서수현(경인교육대학교 강사), 유상희(고려대학교 문석성연구회) 두 분 선생님에게 깊이 감사드린다.

** 경인교육대학교 국어교육과, metajhs@gin.ac.kr

작문 연구의 중심 테마로 등장하였다(Kirsch & Roen, 1990 : 13). 그리하여 국외의 경우 독자 개념에 대한 연구(Nystrand, 1982 ; Park, 1982 ; Ede, 1984 ; Ede & Lunsford, 1984 ; Kroll, 1984 ; Roth, 1987, 1990 ; Rafoth, 1990 ; Willey, 1990 ; Porter, 1992 ; Dudley-Evans, 1995), 필자의 독자 고려 양상 연구(Strange, 1986 ; Fontaine, 1987 ; Brooke & Hendricks, 1989 ; Mangelsdorf et al., 1990 ; Rubin & O'Looney, 1990 ; Frank, 1992 ; Ryder et al., 1999 ; Wollman-Bonilla, 2001 ; Oswald, 2002 ; Many & Henderson, 2005), 독자 고려와 글 수준의 상관 연구(Flower & Hayes, 1980 ; Berkenkotter, 1981 ; Monahan, 1984 ; Rubin, 1984 ; Rafoth, 1985 ; Rubin & Rafoth, 1986 ; Kirsch, 1990), 필자의 독자 인식과 고려에 영향을 미치는 요인 연구(Piché & Roen, 1987 ; Hayes et al., 1990 ; McAlexander, 1996) 등이 수행되어 왔다.

국내의 경우 작문 이론 및 교육에서 독자의 중요성에도 불구하고 아직까지 이 분야의 연구 성과가 충분히 축적되지 못한 편이다. 독자 개념과 성격에 대한 이론적 연구(이아라, 2008 ; 정희모, 2008), 독자 개념 변화를 바탕으로 작문 교육의 방향을 논의한 연구(박영민, 2003, 2004, 2005), 독자 고려와 글 수준의 상관 연구(박민경, 2008), 작문 과정에서 필자의 독자 고려 양상을 분석한 연구(유상희, 2008) 등이 있다.

이 연구의 주제인 필자의 독자 고려 양상을 분석한 선행 연구들 중 초등학교 필자를 대상으로 한 연구는 Strange(1986), Fontaine(1987), Frank(1992), Wollman-Banilla(2001), Oswald(2002), Many & Henderson(2005) 등이 있다. Fontaine(1987)을 제외한 연구들은 초등학생 필자가 독자를 고려할 수 있다고 보고하고 있다. 예컨대, Wollman-Bonilla(2001)에서는 실제적 목적을 갖고, 실재하는 친근한 독자를 대상으로 글을 쓴다면 초등학교 1학년일지라도 독자를 고려하여 글을 쓸 수 있을 것이라고 하였고, Oswald(2002) 역시 Molly라는 2학년 학생 필자에 대한 질적 연구를 통해 초등학교 저학년 학생도 독자로부터 반응을 얻으려는 목적으로 유머를 사용하거나, 독자의 이해를 위하여 그림을 그리고 글자를 크게 쓰는 등 나름의 방식으로 독자를 고려할 수 있음을 논의하였다.

그러나 Fontaine(1987)은 편지 쓰기 과제 분석을 통하여 13세와 18세 학생들은 일관성 있게 독자를 고려하는데 비하여, 9세 학생들은 독자에 대

해 알고는 있지만, 이를 일관적이고 적합한 방식으로 고려하고 있지 못하다는 논의를 펴으로써 초등학생 필자가 독자를 고려하지 못한다는 의견을 내었다. Fontaine의 논의는 고등학생과 대학생의 독자 고려 정도를 분석한 Hays et al.(1990)에 의해 간접적으로 지지된다. Hays et al.은 고등학교 이상의 학생일지라도 사회인지 발달 수준이 낮은 경우 독자를 잘 고려하지 못한다고 한 바, 이들의 논의에 따르면 일반적으로 사회인지 수준이 낮은 초등학생은 독자를 고려하는 능력을 가진다고 보기 어렵기 때문이다.

이 연구는 초등학생들이 글을 쓸 때 독자를 고려하는지, 독자를 고려한다면 어느 정도인지, 또 어떤 방식으로 고려하는지를 분석하는 데 목적이 있다. 이 연구를 통하여 우리나라 초등학생의 독자 고려 정도와 방식에 대한 기초적인 정보를 수집할 수 있을 것이며, 초등학생의 독자 고려 능력에 대한 선행 연구들의 상반된 논의를 경험적으로 검토할 수 있을 것이다.

II. 이론적 배경

필자가 독자를 고려하는 정도를 어떻게 판단할 수 있을까? 또한 필자가 독자를 고려하는 방식을 어떻게 분석할 수 있을까? 이러한 질문들은 필자에 의해 생산된 텍스트에 드러난 여러 가지 단서를 통해 추론할 수 있다.

필자는 작문 과정에서 자신이 상정한 독자와 소통하기 위하여 여러 가지 전략을 사용하여 독자를 고려하고, 독자를 위한 단서를 마련한다. 이를 수사적 이동(Rhetorical Moves)이라고 하는데, 작문 이론에서는 필자가 독자를 위해 마련한 수사적 장치를 의미한다. 이들 장치는 필자가 독자를 고려하고 있음을 구체적으로 드러내는 텍스트 상의 증거이자 텍스트적 사실이기도 하다. 일반적으로 수사적 이동은 명칭 이동, 맥락 이동, 전략 이동, 반응 이동 등 네 가지로 분류되는데(Hays et al., 1990 ; Ryder, Lei & Roen,

1999 ; Wollman-Bonilla, 2001), 이들을 국어에 그대로 적용하는 데에는 여러 가지 문제가 있다¹³⁾. 이 연구는 이 네 가지 수사적 이동의 기본 개념을 수용하되, 국어의 특성에 맞게 다음 <표 1>과 같이 수사적 이동의 목적과 기능, 텍스트 상에 나타나는 특징을 수정, 보완하였다.

<표 1> 필자의 독자 고려 방식으로 수사적 이동

이동	목적	기능	글에 나타나는 특징
위치정하기 Positioning	필자와 독자의 역할 규정, 필자의 위상 결정	• 필자와 독자의 역할 표시하기 • 필자가 의도한 독자와의 관계에서 자신의 위치 정하기	• ‘이 언니도, 아가들과와 같이 필자 자신이나 독자를 특정하게 위치지우기 • ‘아직은 나이가 어려서 잘 모르겠지만과 같이 독자의 위치 규정하기 • ‘...습니다.’, ‘...이다’, ‘...해요와 같이 화계를 드러내는 어미의 사용으로 독자와의 관계 규정하기
정보 조절하기 Informing	정보의 양과 범위의 선택과 조절	• 독자의 배경지식을 고려하여 적절한 지식과 정보 제공하기	• ‘책은 마음에 양식이다라는 말이 있어 그러니까 책은 우리에게 좋다는 거야 와 같이 독자의 수준을 고려하여 풀이해주는 말을 덧붙임 • ‘제가 꾸준히 읽고 있는 책은 꼬마 니콜라의 쉬는 시간입니다.’와 같이 정보를 부가함
끌어들이기 Attracting	흥미와 관심 유발 및 유지, 공감 제고	• 관계적 호소 : 공감대 형성하기 • 경험적 측면의 호소 : 설득력 제고하기	• ‘나도 그래’, ‘나도야와 같이 필자가 독자와 유사한 처지에 있음을 표현하기 • ‘너네도 알지?’와 같이 생각이 같음을 강조하기 • ‘신기하게도 책을 읽었더니 굉장히 편해졌어와 같이 자신의 경험을 듣기 • ‘너가 심심하게 방에 있을 때를 생각해보 와 같이 독자 경험 끌어들이기

13) 예컨대, 명칭 이동의 경우 ‘당신/당신의’, ‘우리/우리의’와 같은 대명사를 사용하여 필자와 독자의 관계 및 역할을 표시하는 것인데, 영어에서와 달리 국어에선 ‘우리/우리의’를 ‘나/나의’를 대신하여 쓰이는 경우가 매우 흔하기 때문에 특정 대명사 사용으로 명칭 이동을 확인하는 데 어려움이 발생한다. 또한 국어에는 존대법이 있어서 어떤 화계를 사용하는가, 어떤 존칭어를 사용하는가가 필자와 독자의 관계를 나타내는 표지가 되기도 하는데, 기존의 명칭 이동으로는 이러한 국어의 특징을 포괄하기 어렵다는 문제가 있다.

이동	목적	기능	글에 나타나는 특징
끌어들이기 Attracting	흥미와 관심 유발 및 유지, 공감 제고	• 인지적 측면의 호소 : 논리적 타당성과 정당성 확보하기	• ‘나는 옛날에 ...했는데 너는 그러지마 .와 같이 구체적인 근거 제공하기 • ‘어른들이 하시는 말씀을 지금은 모르겠지만 나중에 다 알게 될 수 있어 .와 같이 권위에 기대기
		• 현실적 측면의 호소 : 독자의 관심 유발하기	• ‘칭찬을 받을 수 있어 .’, ‘공부를 잘 할 수 있어.’와 같이 독자의 이익에 부합됨을 말하기
		• 감정적 측면의 호소 : 호의적인 반응 유발하기	• ‘넌 똑똑한 아이니까 내 말이 무슨 뜻인지 알거야.’와 같이 독자 칭찬주기 • ‘사람들이 책을 읽지 않아서 슬퍼 .와 같이 정 의적 측면 호소하기
		• 행동적 측면의 호소 : 적극적 참여를 유도하기	• ‘우리 함께 책을 읽어보지 않을래 ?와 같이 행동을 촉구하거나 권유하기 • ‘우리 반 친구들이 모두 책을 읽었으면 좋겠습니다.’와 같이 바람을 표현하기
		• 주의 환기 : 독자의 관심 높이기	• ‘그게 정말일까요 ?와 같이 당연한 것에 의문 품게 하기 • ‘책을 읽어야 하는 까닭은 무엇일까 ?와 같이 의문문 사용하기
		• 독자 안내하기 : 독자가 글을 잘 이해하도록 돕기	• ‘~에 대하여 알아보자 .와 같이 메타적 표현 사용하기 • ‘형이 왜 책을 읽어야 하는지 알려줄게 .와 같이 목적과 의도를 구체적으로 진술하기
반응에 대처하기 Replying	독자의 반응을 예측하여 대처하기	• 독자의 예견된 반응에 적절하게 대응하고 자신이 독자의 처지를 알고 있음을 표현하기	• ‘너는 이렇게 생각할 수 있었지만과 같이 예견되는 독자의 반응(부정적, 긍정적)이나 의문에 대하여 답변, 반박, 양보, 조정, 보완하기 • ‘대부분 사람들이 머리로 똑똑해진다고 하는데 정말일까?~ 한 것도 사실이야 .와 같이 자문자답하기

위치 정하기(Positioning)는 선행 연구의 명칭 이동(Naming Moves)에 해당하는 것으로, 필자가 글 속에서 자신과 독자의 위치와 역할을 부여하는 장치이다. ‘이 언니도, 아가들아’와 같이 필자 자신이나 독자를 특정한 지위에 위치시키거나, ‘아직은 나이가 어려서 잘 모르겠지만’과 같이 독자의

위치와 역할을 규정하는 방식으로 글 속에 나타난다. 이처럼 필자가 자신의 글을 읽을 독자가 누구인지를 드러내고 상정된 독자와 관련하여 자신의 위치를 정하기 위하여 사용하는 수사적 이동을 위치 정하기라고 한다.

정보 조절하기(Informing)는 맥락 이동(Context Moves)에 해당하는데, 텍스트 상에서 필자가 독자의 배경지식을 고려하고 있음을 드러내는 단서이다. 정보 조절하기는 필자가 독자가 글의 주제나 내용과 관련하여 이미 많이 알고 있거나 아는 것이 적다고 판단할 때 혹은 알 필요가 있거나 없다고 판단할 때 정보의 양과 범위를 조절하는 것으로 나타난다. ‘책은 마음에 양식이다라는 말이 있어. 그러니까 책은 우리에게 좋다는 거야.’와 같이 독자의 수준을 고려하여 풀이해주는 말을 덧붙이는 것 등이 정보 조절하기 이동에 해당한다.

끌어들이기(Attracting)는 전략 이동(Strategy Moves)과 유사한 개념으로 필자가 독자의 특성을 인식하고, 그를 확신시킴으로써 독자로 하여금 글에 흥미를 가질 수 있게 하는 단서이다. 일반적으로 독자는 글이 자신의 관심, 요구, 흥미, 상황, 목적, 수준과 맞다고 생각할 때 글에 더 많은 관심을 가지고 글을 읽게 된다. 끌어들이기는 글을 끝까지 관심을 가지고 읽도록 독자의 흥미를 촉발, 유인, 유지하는 방법으로 텍스트에 나타나게 된다. 구체적인 하위 전략으로는 관계적 호소, 경험적 호소, 인지적 호소, 현실적 호소, 감정적 호소, 행동적 호소, 주의 환기, 독자 안내하기 등이 있다.

반응하기(Replying)는 반응 이동(Response Moves)과 유사한 것으로, 필자가 독자의 반응을 예상하여 그에 대처하는 것을 의미한다. 반응하기는 필자가 독자가 품을 수 있는 의문이나 자신에 반하는 의견이 무엇일지를 인식하여 그것에 대해 언급하고, 미리 조치를 취하는 것과 관련이 깊다. ‘너는 이렇게 생각할 수 있겠지만’과 같이 예견되는 독자의 반응이나 의문에 대하여 미리 답변하거나 반박하기, ‘대부분 사람들이 머리로 똑똑해진다고 하는데 정말일까? ~한 것도 사실이야.’와 같이 자문자답하기 등이 이에 포함된다.

수사적 이동은 필자가 독자를 고려하고 있음을 드러내는 단서로서 텍스트에서 구체적으로 확인할 수 있다. 수사적 이동을 분석함으로써 우리

는 필자가 독자를 고려한다는 것이 의미하는 것이 무엇인지, 필자가 독자를 고려하는 방식이 무엇인지를 텍스트에서 구체적으로 확인할 수 있으며, 그것이 텍스트에 드러나는 빈도를 가지고 필자가 독자를 고려하는 정도를 기능할 수 있다. 이러한 가정은 독자를 고려하여 쓴 글일수록 수사적 이동의 개수가 증가함을 보여주는 연구들(Hays 외, 1990 ; Long, 1990 ; Ryder 외, 1999 ; Wollman-Bonilla, 2001)과 능숙한 독자의 글일수록 수사적 이동의 개수가 많다는 연구(Hays et al., 1990)에 의해 지지된다. 이 연구는 <표 1>에 제시된 수사적 이동에 근거하여 학생들이 독자를 고려하는 방식과 정도를 분석할 것이다.

III. 연구 문제와 방법

이 연구의 문제는 다음과 같다.

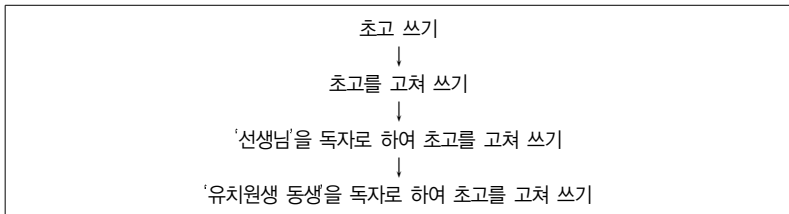
- 가) 초등학생 필자는 독자를 어느 정도로 고려하는가?
- 나) 초등학생 필자가 독자를 고려하는 주된 방식은 무엇인가?
- 다) 학년에 따라 초등학생 필자가 독자를 고려하는 정도와 방식이 달라지는가?
- 라) 예상 독자에 따라 초등학생 필자의 독자 고려 정도가 달라지는가?
- 마) 예상 독자에 따라 초등학생 필자의 독자 고려 방식이 달라지는가?
- 바) 학년에 따라 초등학생 필자가 예상 독자를 고려하는 정도와 방식이 달라지는가?

이 연구의 대상은 서울 2개 초등학교와 경기 지역 1개 초등학교의 2학년, 4학년, 6학년 학생 294명이다. 대상 학교 선정은 편의 표집하였으며, 대상 학교에서 학년 당 1개 학급씩 무선 표집하였다. 다음 <표 2>는 학년별 연구 대상자 수를 정리한 것이다.

〈표 2〉 연구 대상자

표집 학년	표집 지역	표집 학교	표집 단위	표집 인원
2	서울	ㄴ초	1개 학급	32
		ㄷ초	1개 학급	32
	경기	ㅎ초	1개 학급	37
4	서울	ㄴ초	1개 학급	34
		ㄷ초	1개 학급	29
	경기	ㅎ초	1개 학급	37
6	서울	ㄴ초	1개 학급	30
		ㄷ초	1개 학급	26
	경기	ㅎ초	1개 학급	37

연구자는 2008년 11월 5일부터 11월 16일 사이에 대상 학생들에게 쓰기 과제를 주어 네 번의 글을 쓰게 하였다. 이 연구의 설계는 다음과 같다.



학생들은 ‘책을 읽는 것이 필요한 까닭에 대하여 주장하는 글을 써 보자.’는 과제로 초고를 쓰고, 2~3일 후에 자신이 쓴 초고에 대하여 ‘앞에서 쓴 글을 고쳐 써 보자.’는 과제로 고쳐 쓰기를 하였다. 다시 2~3일 후에 학생들은 초고를 가지고 ‘담임선생님께서 읽는다고 생각하면서 자신이 처음에 쓴 글을 고쳐 써 보자.’는 과제로 고쳐 쓰기를 하고, 다시 그 2~3일 후에 ‘유치원에 다니는 동생이 읽는다고 생각하면서 자신이 처음에 쓴 글을 고쳐 써 보자.’는 과제로 초고 고쳐 쓰기를 수행하였다.¹⁴⁾ 담임교사의

14) 학생들이 동일한 글을 세 번 고쳐 쓰게 됨으로써 겪을 수 있는 지루함이나 간섭 현상을 통제하기 위하여 2~3일의 간격을 두고 쓰기 과제를 투입하였다.

감독 아래 글쓰기가 이루어졌으며, 이 과정에서 학생들에게 어떤 처치나 안내도 제공되지 않았다.

이 연구에서 설득적인 글쓰기를 쓰기 과제로 구성한 것은 설득적인 글이 독자를 가장 잘 고려해야 하는 장르이며, 다른 장르보다 실제로 필자가 독자에 더 많은 관심과 초점을 두고 있는 장르이기 때문이다.¹⁵⁾ 또한 이 연구에서 학생들에게 고쳐 쓰기를 하도록 한 이유는 독자 고려가 근본적으로 고쳐 쓰기와 관련되기 때문이다. 작문 과정에서 필자가 독자를 고려하는 것은 많은 경우 고쳐 쓰기 단계에서 더 효과적이며, 미숙한 필자에게는 고쳐 쓰기 과정에서 독자를 인식하도록 요구하고 개입하는 것이 효과적이라는 점(Rubin & O'Looney, 1990 : 281)에서 고쳐 쓰기를 과제로 구성하였다. 세 번의 고쳐 쓰기는 각기 과제가 다른데, 첫째 번 것은 특정한 독자가 주어지지 않은 상태에서 고쳐 쓰기이고, 둘째 번 것은 담임선생님을 독자로, 셋째 번 것은 유치원에 다니는 동생을 독자로 한 고쳐 쓰기이다. 이는 독자가 제시되는가의 여부, 독자가 누구인가에 따라 초등학생 필자가 독자를 고려하는 방식과 정도를 알아보기 위함이다.

학생들이 독자를 고려하는 정도와 방식을 조사하기 위하여 앞서 <표 1>에서 정리한 것과 같은 수사적 이동이 글에서 나타나는 빈도수를 측정하였다. 수사적 이동의 측정 단위는 절(clause)이며, 한 절에 두 개 이상의 이동이 측정되는 것이 가능하다. 예를 들어, ‘우리 함께 책을 읽어보지 않을래?’와 같은 절의 경우 ‘위치 정하기’와 ‘끌어들이기’ 두 개의 이동이 사용된 것으로 산정하였다. 글에 수사적 이동의 수가 많을수록 필자가 독자를 더 많이 고려한다고 해석할 수 있으며, 사용된 수사적 이동의 종류에 따라 독자를 고려하는 방식이 어떠한지를 파악할 수 있다.

수사적 이동의 빈도수 조사는 3명의 국어교육 전공 석사과정 대학원생이 2개월에 걸쳐 수행하였다. 3인의 채점자 간의 신뢰도를 확보하기 위해 초등학교 4학년 2개 반 학생들의 초고에 대해 함께 채점하는 협의의 과정을 거쳤다. 이 과정을 통해 3인의 채점자는 .785의 신뢰도를 확보하였

15) Hays et al.(1990, 249)에서는 논증적 글쓰기에서 필자의 독자 고려는 매우 중요한 요인으로, 다른 장르의 글보다 필자가 독자에 관심을 더 많이 기울인다고 하였다.

다. 수사적 이동의 빈도수 산정에 있어 이견이 있는 이동의 경우 전체 채점자가 협의를 통하여 결정하고, 합의가 되지 않은 것에 대해서는 이동으로 인정하지 않았다. 이 연구의 결과는 통계 프로그램 SPSS 12.0을 사용하여 산출하였다.

IV. 연구 결과와 논의

초등학생 필자들이 글을 쓸 때 독자를 어떻게 고려하는지, 어느 정도로 고려하는지 그 양상을 살펴보기로 한다. 학생들의 독자 고려 방식은 네 종류의 수사적 이동의 빈도수로, 독자 고려 정도는 전체 수사적 이동의 빈도수로 측정한다. 수사적 이동은 작문 과정에서 필자가 독자를 고려하였음을 드러내는 단서로서, 위치 정하기(P), 정보 조절하기(I), 끌어들이기(A), 반응에 대처하기(R) 네 가지 종류로 분류된다.

먼저 독자가 제시되지 않은 초고에서 독자 고려 정도를 나타내는 수사적 이동의 평균값은 기술 통계를 통해 산출하였으며, 그 결과는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 독자가 제시되지 않은 초고에서 독자 고려 방식과 정도

	평균(개)	표준편차
초고P	0.632	0.683
초고I	0.031	0.198
초고A	2.426	1.775
초고R	0.247	0.555

<표 3>에서 보는 바와 같이 끌어들이기를 제외하고는 수사적 이동의 평균 개수가 1개가 되지 않을 정도로 학생들이 독자를 고려하는 정도가 미약하다고 할 수 있다. 끌어들이기를 제외하면 한 편의 글에서 필자가 독자를 고려했다고 판단할 수 있는 표지인 수사적 이동의 수가 1개가 되

지 않으며, 끌어들이기를 포함해야 평균 3개 정도의 수사적 이동이 나타난다. 이는 학생들이 위치 정하기, 정보 조절하기, 반응에 대처하기와 같은 방식으로 독자를 고려한다고 보기 어려우며, 주로 끌어들이기와 같은 방식으로 독자를 고려하고 있음을 의미한다. 특히 정보 조절하기는 평균 .031개, 반응에 대처하기는 평균 .247개로 학생들의 글에서 거의 찾아보기 어렵다. 학생 글에서 정보 조절하기와 반응에 대처하기 이동이 거의 나타나지 않는다는 것은 학생들이 글을 쓰면서 독자의 배경지식을 고려하여 정보를 부가, 삭제하여 적절한 수준으로 제공하거나, 독자가 어떤 반응을 보일 것인지를 예측하고 그에 대처하는 전략을 구사하지 못하고 있음을 의미한다.

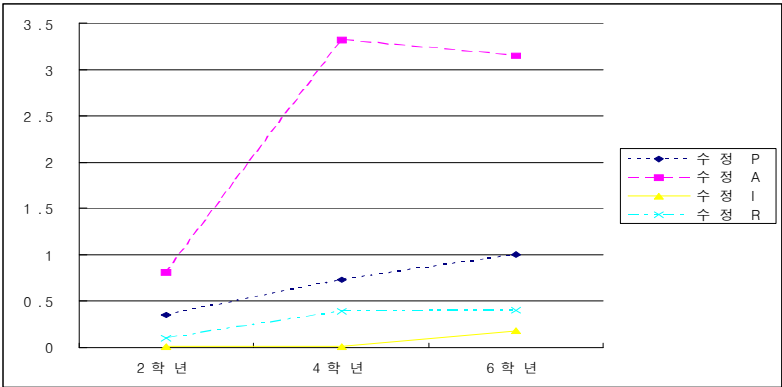
반면에 끌어들이기는 평균 2.426개로 나타나 학생들은 주로 끌어들이기 전략을 사용하여 독자를 고려하고 있음을 알 수 있다. 끌어들이기는 독자의 흥미와 관심을 유발하여 글을 끝까지 읽도록 유도하며, 독자가 공감할 수 있도록 다양한 방법을 사용하여 글쓰기 목적을 효과적으로 성취하려는 필자의 독자 고려 전략이 텍스트 단서로 나타난 것이다. 끌어들이기 이동이 많이 사용되었다는 것은 학생들은 독자로 하여금 자신의 글을 읽게 하고, 자신이 하고자 하는 말에 설득력을 높이기 위한 전략을 다른 전략보다 능숙하게, 더 자주 사용하고 있는 것으로 해석할 수 있다.

학생들이 끌어들이기 전략을 다른 전략보다 많이 사용한 까닭으로 두 가지 가능성을 추측해 볼 수 있다. 먼저 설득적 글쓰기라는 과제의 장르적 특성이 작용했을 가능성이 있다. 설득적인 글의 경우 다른 장르의 글보다 독자에게 자신의 의견을 받아들이도록 유도하는 다양한 호소 전략이 많이 사용되므로, 학생들의 글에서 끌어들이기 이동이 가장 많이 나타날 수 있다. 또 다른 가능성은 끌어들이기 개념이 포괄적이어서 그것이 포섭하는 범주가 다른 수사적 이동의 범주보다 크다는 데에서 찾을 수도 있다. 끌어들이기에는 관계적 호소, 현실적 호소, 감정적 호소, 행동적 호소, 주의 환기, 독자 안내하기와 같은 독자를 고려하는 다양한 전략들이 포함되어 있어서 다른 이동보다 개념 범주가 크다. 개념 범주가 크기 때문에 끌어들이기의 빈도가 상대적으로 높게 나올 가능성이 있는 것이다.

독자가 제시되지 않을 때 독자를 고려하는 방식과 정도가 학년별로 어떤 차이가 있는지 알아보기 위해 일원변량분석을 실시하였다. 다음 <표 4>는 학년별 분석 자료이고, <그림 1>은 이를 그래프로 나타낸 것이다.

<표 4> 독자가 제시되지 않은 초고에서 학년별 독자 고려 방식과 정도

		초고P	초고 I	초고 A	초고 R
학년	2	0.427	0.010	1.094	0.126
	4	0.626	0.010	3.323	0.327
	6	1.000	0.161	2.901	0.342



<그림 1> 독자가 제시되지 않은 초고에서 학년별 독자 고려 방식과 정도

독자가 제시되지 않은 초고에서 학년에 따른 독자 고려 방식과 정도의 차이는 각각 초고 P($F=13.550$, $df=2$, $p=0.000$), 초고 I($F=8.324$, $df=2$, $p=0.000$), 초고 A($F=61.567$, $df=2$, $p=0.000$), 초고 R($F=3.901$, $df=2$, $p=0.022$)로 모든 항목에서 $p<0.05$ 수준에서 통계적으로 유의하였다.

전반적으로 독자가 제시되지 않은 글에서 학생들이 독자를 고려하는 정도가 끌어들이기를 제외하고는 미미하지만, 학년별로 차이를 보이고 있다. 끌어들이기에서 4학년이 6학년보다 다소 높은 수치를 보이는 것을 제외하고는 학년이 올라갈수록 수사적 이동의 수가 증가하고 있는 것이다.

이는 독자를 고려하는 정도가 학년에 따라 증가하고 있음을 암시한다.

이 연구에서는 독자를 제시하지 않을 때와 독자를 특정하게 제시할 때 학생들의 독자 고려 정도와 방식이 어떻게 달라지는지를 알아보고자 독자가 제시되지 않은 초고 고쳐 쓰기와 담임선생님과 유치원 다니는 동생을 예상 독자로 하여 초고를 고쳐 쓰는 과제를 제시하였다. 학생들이 독자가 제시되지 않을 때, 그리고 예상 독자가 달라질 때 독자 고려 정도와 독자 고려 방식에 차이가 있는지를 분석하였다.

먼저 독자를 제시하지 않은 상태에서 초고를 고쳐 쓸 때 학생들의 독자 고려 정도와 방식을 분석하기로 한다. 학생들이 독자를 고려한 정도는 전체 수사적 이동의 수로, 고려한 방식은 각 수사적 이동의 수로 측정하였다. 독자가 주어지지 않은 글을 수정하였을 때에 각 학년에서 독자 인식을 나타내는 표지인 수사적 이동의 평균값은 기술 통계를 통해 산출하였으며, 그 결과는 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 독자가 제시되지 않은 초고 고쳐 쓰기에서 독자 고려 방식과 정도

	평균(개)	표준편차
초교P	0.636	0.696
초교I	0.035	0.207
초교A	2.383	1.914
초교R	0.271	0.611

독자가 제시되지 않은 초고 고쳐 쓰기에서 수사적 이동의 평균 빈도수는 초고 쓰기와 매우 유사하게 나타난다. 즉 학생들은 독자가 제시되지 않으면 초고를 쓰는 것이든, 그것을 고쳐 쓰는 것이든 독자를 고려하는 정도와 방식에 차이를 보이지 않는다. <표 5>에서 보는 바와 같이 한 편의 글에서 필자가 독자를 고려했다고 판단할 수 있는 표지인 수사적 이동이 끌어들이기만 평균 2.383개가 나타날 뿐, 다른 이동은 평균 1개가 채 되지 않는다. 이는 끌어들이기를 제외하고는 학생들이 독자를 고려하는 정도가 미약한 결과로 해석할 수 있다. 학생들은 초고 쓰기에서와 마찬가지로

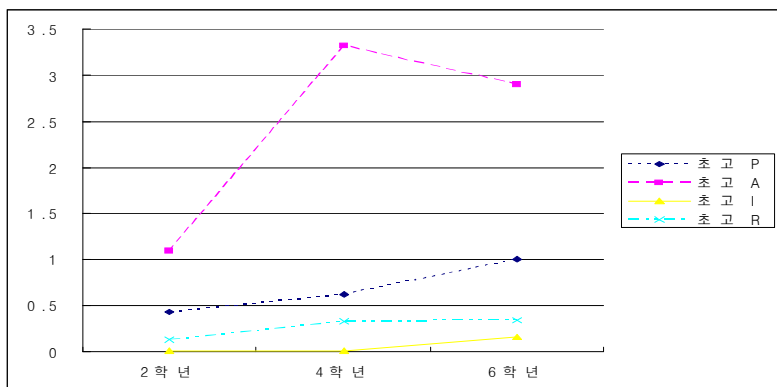
지로 위치 정하기, 정보 조절하기, 반응에 대처하기와 같은 방식으로 독자를 고려한다고 보기 어려우며, 주로 끌어들이기와 같은 방식으로 독자를 고려하고 있음을 의미한다. 특히 정보 조절하기는 평균 .035개, 반응에 대처하기는 평균 .271개로 학생들의 글에서 거의 찾아보기 어렵다. 글에서 정보 조절하기와 반응에 대처하기 이동이 거의 나타나지 않는다는 것은 학생들이 글을 쓰면서 독자의 배경지식을 고려하여 정보를 부가, 삭제하여 적절한 수준으로 제공하거나, 독자가 어떤 반응을 보일 것인지를 예측하고 그에 대처하는 전략을 능숙하게 구사하지 못하고 있음을 의미한다.

반면에 끌어들이기는 평균 2.383개로 나타나 학생들은 주로 끌어들이기 전략을 사용하여 독자를 고려하고 있음을 알 수 있다. 끌어들이기가 독자의 흥미와 관심을 유발하여 글을 끝까지 읽도록 유도하며, 독자가 공감할 수 있도록 다양한 방법을 사용하여 글쓰기 목적을 효과적으로 성취하려는 필자의 독자 고려 전략이 텍스트 단서로 나타난 것이니 만큼, 끌어들이기 이동이 많이 사용되었다는 것은 학생들은 독자로 하여금 자신의 글을 읽게 하고, 자신이 하고자 하는 말에 설득력을 높이기 위한 전략을 다른 전략보다 능숙하게, 더 자주 사용하고 있는 것으로 해석할 수 있다.

학년별로 독자가 제시되지 않을 때 독자를 고려하는 방식과 정도가 어떤 차이가 있는지 알아보기 위해 일원변량분석을 실시하였다. 다음 <표 6>은 학년별 분석 자료이고, <그림 2>는 이를 그래프로 나타낸 것이다.

<표 6> 독자가 제시되지 않은 초고 고쳐 쓰기에서 학년별 독자 고려 방식과 정도

		초교P	초교I	초교A	초교R
학년	2	0.347	0.010	0.816	0.102
	4	0.732	0.010	3.320	0.394
	6	1.000	0.177	3.146	0.405



〈그림 2〉 독자가 제시되지 않은 초고 고쳐 쓰기에서 학년별 독자 고려 방식과 정도

독자가 제시되지 않은 초고 고쳐 쓰기에서 학년에 따른 독자 고려 방식과 정도의 차이는 각각 초고 P($F=18.875$, $df=2$, $p=0.000$), 초고 I($F=10.073$, $df=2$, $p=0.000$), 초고 A($F=80.179$, $df=2$, $p=0.000$), 초고 R($F=6.863$, $df=2$, $p=0.001$)로 모든 항목에서 $p<0.05$ 수준에서 통계적으로 유의하였다.

전반적으로 독자가 제시되지 않은 글에서 학생들이 독자를 고려하는 정도가 끌어들이기를 제외하고는 미미하지만, 학년별로 차이를 보이고 있다. 끌어들이기에서 4학년이 6학년보다 다소 높은 수치를 보이는 것을 제외하고는 학년이 올라갈수록 수사적 이동의 수가 증가하고 있다. 특히 위치 정하기와 끌어들이기의 경우 2학년보다 4, 6학년 모두에서 큰 폭으로 증가하고 있다. 이는 독자를 고려하는 정도가 학년에 따라 증가하고 있음을 암시한다. 그러나 정보 조절하기와 반응에 대처하기는 의미 있는 변화를 보인다고 하기 어렵다. <그림 2>에서 볼 수 있는 바와 같이 초등학생 필자는 끌어들이기를 중심으로 독자를 고려할 뿐 위치 정하기, 정보 조절하기, 반응에 대처하기와 같은 다양한 방식으로 독자를 고려하고 있지 못한다고 할 수 있다.

독자가 구체적으로 제시될 때 학생들은 독자를 어떤 방식으로 고려하고 어느 정도로 고려하는가? 이에 답하기 위하여 담임선생님과 유치원에 다니는 동생을 독자로 하여 초고를 고쳐 쓰라는 과제를 제시하였다. 먼저

담임선생님을 독자로 하여 초고를 고쳐 쓴 글의 독자 고려 정도와 방식을 분석하였다. 교사가 예상 독자일 때 학생들의 독자 고려 방식과 정도의 평균값을 기술 통계를 통해 산출하였으며, 그 결과를 다음 <표 7>에 정리하였다.

<표 7> 교사가 독자인 초고 고쳐 쓰기에서 독자 고려 방식과 정도

	평균(개)	표준편차
교사P	0.791	0.776
교사E	0.048	0.268
교사A	2.249	1.775
교사R	0.227	0.570

학생들은 독자가 제시되지 않은 초고 쓰기와 초고 고쳐 쓰기에서와 마찬가지로 교사가 독자일 때도 독자를 고려하는 정도가 미미하고, 독자를 고려하는 방식 역시 끌어들이기에 편중되는 양상을 보였다. 교사가 독자인 고쳐 쓰기에서 독자를 고려하는 정도를 뜻하는 전체 이동의 빈도수는 한 편의 글에서 평균 3.315개로 나타났다. 이러한 수치는 독자가 제시되지 않은 초고 쓰기의 평균 이동 수 3.336개, 독자가 제시되지 않은 초고 고쳐 쓰기의 평균 이동 수 3.325개와 매우 비슷하다. 이는 학생들에게 교사가 독자인 쓰기 과제는 독자가 제시되지 않은 과제와 큰 차이가 없이 받아들여지고 있음을 의미한다.

독자를 고려하는 방식 측면에서도 독자를 제시하지 않은 초고 쓰기 및 초고 고쳐 쓰기와 매우 유사하다. 즉 교사 독자인 경우 독자가 제시되지 않은 두 조건에서와 마찬가지로 끌어들이기가 평균적으로 보아 전체 이동 수의 70%를 차지하고 있다. 위치 지우기 이동 .791개, 정보 조절하기 이동 .048개, 반응에 대처하기 이동 .227개를 모두 합쳐도 끌어들이기 이동의 수보다 작다. 이는 교사가 독자인 고쳐 쓰기에서도 학생들이 주로 독자를 고려하는 방식은 여전히 끌어들이기이며, 다른 독자 고려 방식을 충분히 사용하고 있지 못함을 뜻한다.

교사 독자의 경우 독자를 제시하지 않은 경우와 매우 유사한 결과를

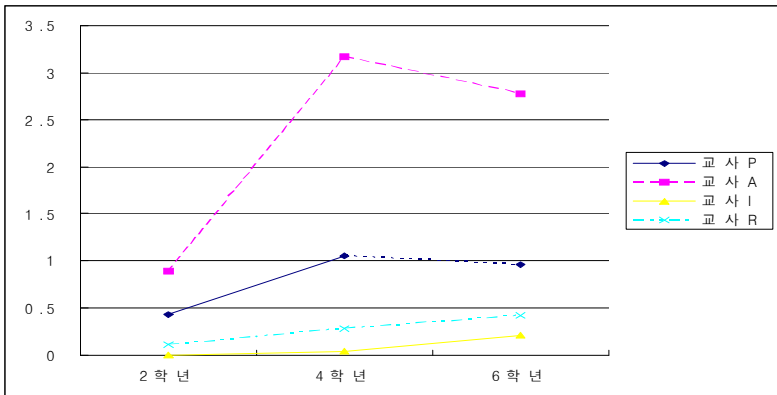
보이는 이유를 두 가지로 추측해 볼 수 있다. 먼저 독자를 제시하지 않은 과제에 대하여 학생들이 예상 독자를 교사로 상정하고 그에 준하여 독자를 고려함으로써 교사 독자인 과제와 차별되는 글을 쓰지 않았을 가능성이 있다. 이는 특정한 독자가 주어지지 않은 한 교실 글쓰기에서 학생들은 독자를 교사로 상정하는 경향이 있음을 의미한다고 하겠다. 학생들이 독자가 제시되지 않은 과제에서 교사를 예상 독자로 상정하였다면, 학생들에게 교사를 독자로 명시한 과제와 큰 차이가 없었을 것이다.

다른 가능성은 교사가 독자인 쓰기 과제의 경우 학생들이 특별히 독자를 고려해야 한다고 인식하지 않거나, 그를 고려하는 방법을 잘 알지 못하고 또 실제로 고려하는 능력이 부족하여 전략적으로 교사 독자를 고려하지 못한 데서 찾을 수 있다. 학생들은 교사가 독자일 때 특별히 독자 자체에 대하여 고려해야 한다고 인식하지 못할 수 있다. 대개의 경우 학생들에게 교사는 쓰기 과제를 제공하는 사람이며, 자신의 쓰기를 지도하고 평가하는 존재로 받아들여지기 때문에 그를 독자로서 고려해야 한다고 인식하지 못할 가능성이 있다. 또한 독자로 고려해야 한다고 인식한다고 하더라도 학생들이 교사를 어떤 방식으로 고려해야 하는지를 전략적으로 알지 못하거나 알더라도 그것을 글쓰기로 실행하는 능력이 부족할 수 있다.

교사가 예상 독자일 때 초고 고쳐 쓰기에서 보이는 학생들의 독자 고려 정도와 방식이 학년별로 차이가 있는지 알아보기 위해 일원변량분석을 실시하였다. 다음 <표 8>은 학년별로 수사적 이동의 평균 개수를 정리한 것이고, <그림 3>는 이를 그래프로 나타낸 것이다.

<표 8> 교사가 독자인 초고 고쳐 쓰기에서 학년별 독자 고려 방식과 정도

		교사P	교사E	교사A	교사R
학년	2	0.430	0.000	0.890	0.110
	4	1.051	0.041	3.174	0.280
	6	0.967	0.212	2.774	0.417



〈그림 3〉 교사가 독자인 초고 고쳐 쓰기에서 학년별 독자 고려 방식과 정도

교사가 독자인 초고 고쳐 쓰기에서 학년에 따른 독자 고려 방식과 정도의 차이는 각각 교사 P($F=20.591$, $df=2$, $p=0.000$), 교사 I($F=8.349$, $df=2$, $p=0.000$), 교사 A($F=68.644$, $df=2$, $p=0.000$), 교사 R($F=4.361$, $df=2$, $p=0.011$)로 모든 항목에서 $p<0.05$ 수준에서 통계적으로 유의하였다.

수사적 이동의 평균 개수를 기준으로 할 때 교사가 예상 독자인 초고 고쳐 쓰기에서 학생들의 독자 고려 방식은 학년별로 다소 상이한 양상을 띤다. 전반적으로 2학년보다 4, 6학년 학생들의 수사적 이동의 평균 빈도 수가 증가하고 있는 것으로 보아 학년이 올라갈수록 독자를 고려하는 정도가 증가하고 그 방식도 다양해진다고 할 수 있다. 주목할 점은 4학년과 6학년에서 나타나는 독자 고려 방식의 차이이다. 4학년의 경우 위치 정하기와 끌어들이기에서 수사적 이동의 수가 많고 6학년의 경우 상대적으로 정보 조절하기와 반응에 대처하기 이동의 수가 많은 것으로 나타나고 있다.

이러한 경향은 수사적 이동이 각기 다른 독자 고려 전략의 표지인 만큼 전략의 난이도에 따라 수사적 이동의 빈도수가 달리 나타나기 때문에 발생하는 것으로 설명할 수 있다. 즉 정보 조절하기와 반응에 대처하기 이동은 어린 학생들이 쉽게 구사할 수 있는 독자 고려 전략이 아니라는 것이다. 학생들에게 독자가 지닌 배경지식을 고려하여 그에 적절한 지식

과 정보를 제공하는 것, 독자가 자신의 글에 대하여 어떤 반응을 보일지를 예측하고 그에 미리 적절한 대응을 하는 것은 매우 어려운 과업일 수 있기 때문이다. 학생들이 능숙하고 용이하게 다룰 수 있는 전략이 아니기 때문에 이들이 텍스트에서 드러나는 표지인 정보 조절하기와 반응에 대처하기 이동의 빈도수가 적게 나타나는 것이다. 상대적으로 위치 정하기와 끌어들이기는 학생들이 사용하기 쉬운 전략일 가능성이 높다. 특히 교사가 독자라고 명시된 경우 학생들이 경어법을 사용하여 독자의 위치를 정하는 것, 교사가 흥미 있어 하고 관심을 가지고 있는 것이 무엇인지 알아서 그에 맞추는 것은 교사의 지식을 고려하고 그가 보일 반응에 미리 대처하는 것보다 쉬운 전략일 수 있다. 4학년 학생들의 글에서 6학년 학생들의 것보다 위치 정하기와 끌어들이기 이동의 평균 빈도수가 많지만, 보다 어려운 전략의 표지인 정보 조절하기와 반응에 대처하기 이동의 평균 빈도수가 적게 나온 것은 바로 전략의 특성이 작용했을 가능성이 크다.

예상 독자가 자신보다 어린 동생이라고 할 때 학생들은 어떤 방식으로, 어떤 정도로 독자를 고려하는가? 이에 대한 답을 찾기 위하여 유치원에 다니는 동생을 독자로 한 초고 고쳐 쓰기에 나타난 수사적 이동의 수의 평균값을 기술 통계를 통해 산출하여 <표 9>에 정리하였다.

<표 9> 동생이 독자인 초고 고쳐 쓰기에서 독자 고려 방식과 정도

	평균(개)	표준편차
동생P	1.646	1.526
동생	0.261	0.611
동생A	2.790	1.890
동생R	0.388	0.765

유치원에 다니는 동생이 예상 독자인 초고 고쳐 쓰기에서 학생들의 수사적 이동의 평균 빈도수는 약 5.085개로, 평균 약 3개 정도의 이동이 나타난 독자가 제시되지 않은 초고 쓰기와 초고 고쳐 쓰기, 교사가 독자인 초고 고쳐 쓰기보다도 많게 나타났다. 수사적 이동의 평균 빈도수 증

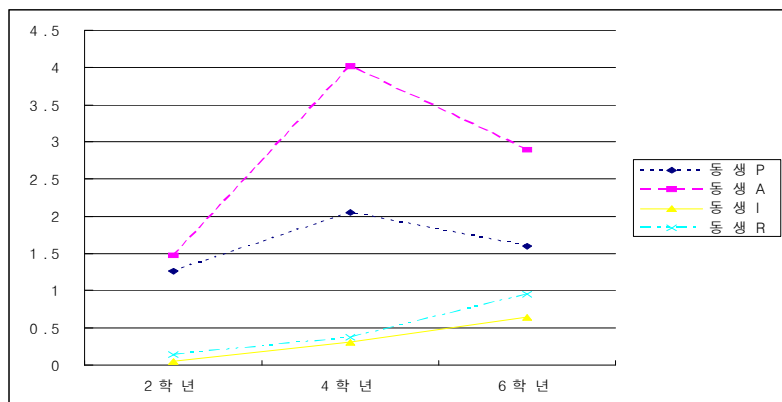
가는 전체 평균에서만이 아니라 네 개의 수사적 이동 모두에서 나타나고 있다. 높은 수치는 아니지만, 이전 세 개의 쓰기 과제에서보다 위치 정하기와 끌어들이기는 물론 정보 조절하기와 반응에 대처하기 이동 수에서도 증가세를 보이고 있는 것이다. 이러한 결과는 학생들은 동생이 예상 독자일 때 더 높은 정도로, 더 다양한 방식으로 독자를 고려할 수 있음을 의미한다.

학생들은 동생이 독자일 때 독자를 고려해야 한다는 인식을 더 많이 하고, 실제로 글을 쓸 때 그를 고려하기가 용이할 수 있다. 자신보다 어린 독자이므로 그가 자신의 글을 이해하기 어려울 수 있기 때문에 그를 더 많이 고려해야 한다고 생각하는 것이다. 이러한 인식은 학생들이 초고를 고쳐 쓸 때 독자를 더 많이 고려하게 하는 요인이 될 수 있을 것이다. 또한 학생들이 교사나 성인 독자보다 동생 독자를 고려하기가 더 쉬울 것이다. 학생들이 교사나 성인 독자의 지식 정도, 요구 사항, 관심사나 흥미 등을 파악하고 그에 적합한 방식으로 독자를 고려하는 것은 용이한 일이 아닐 것이다. 그러나 자신보다 어린 동생 독자의 경우 그의 수준이 어떠한지, 그렇기에 어떠한 방식으로 그를 고려해야 할 것인지에 대하여 학생들은 더 잘 알고, 더 잘 수행할 수 있을 것이다.

동생이 독자일 때 학년별로 독자를 고려하는 정도와 방식에 차이가 있는지 알아보기 위해 일원변량분석을 실시하였다. 다음 <표 10>과 <그림 4>는 각기 동생이 독자인 초고 고쳐 쓰기에서 학년별 독자 고려 방식과 정도를 나타낸 표와 그래프이다.

<표 10> 동생이 독자인 초고 고쳐 쓰기에서 학년별 독자 고려 방식과 정도

		동생P	동생	동생A	동생R
학년	2	1.269	0.052	1.474	0.144
	4	2.051	0.309	4.010	0.375
	6	1.594	0.650	2.892	0.955



〈그림 4〉 동생이 독자인 초고 고쳐 쓰기에서 학년별 독자 고려 방식과 정도

동생이 독자인 초고 고쳐 쓰기에서 학년에 따른 독자 고려 방식과 정도의 차이는 각각 동생 P($F=6.777$, $df=2$, $p=0.001$), 동생 I($F=15.892$, $df=2$, $p=0.000$), 동생 A($F=64.126$, $df=2$, $p=0.000$), 동생 R($F=19.665$, $df=2$, $p=0.000$)로 모든 항목에서 $p<0.01$ 수준에서 통계적으로 유의하였다.

동생이 예상 독자일 때 학생들의 학년별 독자 고려 방식과 정도는 교사가 독자일 경우와 유사한 경향을 보인다. 전반적으로 2학년보다 4, 6학년이 통계적으로 유의미하게 수사적 이동의 평균 빈도수가 증가하고 있으나, 4학년과 6학년 사이에 독자를 고려하는 방식 면에서 차이가 발견된다. 전체적으로 학년이 올라갈수록 수사적 이동의 수가 증가하여 독자를 고려하는 정도가 높아지고, 방식이 다양해지고 있다고 볼 수 있다. 그러나 교사 독자에서와 마찬가지로 4학년은 위치 정하기와 끌어들이기에서, 6학년은 정보 조절하기와 반응에 대처하기에서 상대적으로 높은 이동 수를 보인다는 점에서 학년별로 독자를 고려하는 방식에 차이가 있음을 추측하게 한다. 즉 난이도 측면에서 조금 더 어려움이 예상되는 정보 조절하기와 반응에 대처하기를 고학년인 6학년이 더 잘 구사할 수 있게 된다고 할 수 있다.

이상 네 가지 글쓰기 과제에서 학생들이 독자를 고려하는 정도와 방식에 대하여 분석하였다. 독자가 달라지면 학생들이 독자를 고려하는 정

도와 방식이 어떻게 달라지는지를 개괄적으로 살펴보기 위하여 다음 <표 11>에 예상 독자별, 학년별 수사적 이동의 평균 빈도수를 정리하였다.

<표 11> 예상 독자와 학년별 수사적 이동의 평균 개수

학 년	P				I				A				R			
	초고	초고	교사	동생	초고	초고	교사	동생	초고	초고	교사	동생	초고	초고	교사	동생
2	.427	.347	.430	1.268	.010	.010	.000	.052	1.094	.816	.890	1.474	.126	.102	.110	.144
4	.626	.732	1.051	2.051	.010	.010	.041	.309	3.323	3.320	3.174	4.010	.327	.394	.280	.375
6	1.000	1.000	.967	1.594	.161	.177	.212	.650	2.901	3.146	2.774	2.892	.342	.405	.417	.955

<표 11>에서 보는 바와 같이 예상 독자에 따라 학생들의 독자 고려 정도와 방식에 차이가 있음을 확인할 수 있다. 동생이 예상 독자인 고쳐 쓰기에서 가장 많은 수의 수사적 이동이 나타났다. 이는 위치 정하기, 정보 조절하기, 끌어들이기, 반응에 대처하기 등 네 개의 수사적 이동 모두에서 공통적이며, 학년별로도 동일한 양상을 보이고 있다. 동생 독자에서 2학년 학생들은 위치 정하기 1.268개, 정보 조절하기 .052개, 끌어들이기 1.474개, 반응에 대처하기 .144개로 초고 쓰기, 초고 고쳐 쓰기, 교사가 독자인 초고 고쳐 쓰기에서보다 모두 높은 수사적 이동의 수를 보이고 있다. 4학년 학생들의 경우도 동생 독자에서 가장 많은 수사적 이동을 보인다. 위치 정하기 2.051개, 정보 조절하기 .309개, 끌어들이기 4.011개, 반응에 대처하기 .375개로 다른 세 개의 과제에서보다 수사적 이동의 수가 유의미하게 증가한다. 6학년 학생들의 독자 고려 정도와 방식도 2, 4학년과 유사하다. 동생 독자인 초고 고쳐 쓰기에서 가장 많은 수사적 이동을 보이는 것이다. 동생이 독자인 고쳐 쓰기에서 위치 정하기 1.594개, 정보 조절하기 .650개, 끌어들이기 2.892개, 반응에 대처하기 .955개 등의 수사적 이동이 나타났다. 학년을 불문하고, 수사적 이동의 종류를 불문하고 동생이 독자일 때 수사적 이동의 수가 증가하는 것이다. 이는 학생들이 동생이 예상 독자일 때 독자를 가장 적극적으로 고려하며, 더 다양한 방식으로 고려함을 의미한다.

학년별로 가장 빈번하게 나타나는 수사적 이동이 상이해지는 경향도

찾을 수 있다. 4학년이 위치 정하기와 끌어들이기 이동을 더 많이 사용하는 반면, 6학년의 경우 4학년보다 정보 조절하기와 반응에 대처하기 이동을 더 많이 사용한 것이다. 이러한 결과에 대하여 6학년 학생들이 위치 정하기와 끌어들이기를 4학년 학생들보다 잘 사용하지 못한다는 해석보다는 6학년 학생들이 정보 조절하기와 반응에 대처하기를 4학년보다 잘 사용하는 것으로 해석하는 것이 더 적절한 것이다. 그 이유는 독자가 제시되지 않았을 때에는 6학년 학생들의 위치 지우기가 각각 1,000개로 4학년의 .626개와 .732개보다 높게 나오기 때문이다. 독자가 특정하게 명시되는 경우에 한해서 4학년 학생들이 위치 정하기와 끌어들이기 이동을 더 많이 사용한 것이기 때문에 일반적으로 6학년이 독자를 고려하는 면에서 4학년보다 못하다고 말하기 어렵다. 특히 가장 빈도가 낮은 정보 조절하기와 반응에 대처하기 이동에 대하여 6학년 학생들이 4학년 학생보다 네 개의 쓰기 과제 모두에서 높은 빈도를 보였다는 것은 이러한 해석의 타당성을 뒷받침한다.

독자와 학년을 불문하고 네 개의 수사적 이동 중 끌어들이기와 위치 정하기는 높은 빈도를 보이는 반면, 정보 조절하기와 반응에 대처하기는 낮은 빈도를 나타내고 있다. 이는 후자의 이동들이 전자의 그것들보다 학생들이 구사하기에 어려운 독자 고려 전략의 표지이기 때문일 것이다. 독자와 무관하게 전 학년에서 끌어들이기가 가장 높은 빈도를 보이는데, 이러한 현상이 나타나는 까닭은 앞서 설명한 바와 같이 설득적인 글쓰기라는 쓰기 과제의 장르적 성격이 작용하였거나, 끌어들이기라는 수사적 이동의 개념 범주가 큰 데서 기인한 것일 수도 있다. 위치 정하기의 경우 독자가 제시되었을 때 비교적 높은 빈도로 등장하고 있다. 위치 정하기란 명칭을 이용하거나 공손법을 사용하여 독자 지위를 나타내고, 필자와의 관계를 드러내는 전략이 사용된 결과로 텍스트에 출현하게 되는 바, 독자가 명시되면 독자의 지위 및 필자 자신과의 관계를 드러내기가 용이해질 것이기 때문이다.

학년과 예상 독자와 상관없이 정보 조절하기와 반응에 대처하기 이동의 빈도는 낮다. 특히 정보 조절하기의 빈도가 낮는데, 이는 학생들이 독

자의 배경지식을 고려하여 글 정보의 수준을 조절하는 데 미숙함을 뜻한다. 이러한 현상은 학생들이 독자의 지적 수준을 고려해야 한다는 인식이 부족하거나, 혹은 인식을 한다고 하여도 그의 수준을 파악하는 능력이 부족해서 발생할 수도 있다. 또는 학생들이 필자로서 독자를 고려하는 데 필요한 가용 지식과 정보가 충분하지 않은 데에서 그 원인을 찾을 수도 있다. 반응에 대처하기는 글쓰기의 대화적 성격을 가장 잘 보여주는 수사적 이동으로서 학생들의 글에서 좀처럼 나타나지 않고 있다. 학생들이 독자가 자신의 글에 대하여 어떤 반응을 보일 것인지를 예측하는 일 자체가 어려운 과업일 수 있으며, 설령 독자의 반응을 예측한다고 하여도 그에 적절한 대처 방법을 알지 못할 수 있기 때문에 글을 쓰면서 독자의 반응에 대처하는 전략을 사용하기란 용이하지 않다.

V. 결론

고쳐 쓰기 과제를 통하여 초등학생들의 독자 고려 정도와 방식을 분석한 결과 전반적으로 독자를 고려하는 정도가 미약하고, 독자를 고려하는 방식이 주로 끌어들이기를 중심으로 이루어지고 있음을 알게 되었다. 학생들의 글은 특히 정보 조절하기와 반응에 대처하기 이동에서 낮은 빈도를 보이는데, 이는 학생들이 독자의 배경지식을 고려하여 글 속 정보를 조절하거나, 독자의 반응을 예상하여 그에 적절하게 대처하는 전략을 구사하는 능력이 부족함을 뜻한다.

이러한 결과는 사회인지발달과 독자 고려 능력의 상관관계를 연구한 Hays et al.(1990)에서도 유사하게 나타나는데, 사회인지적 발달 수준이 낮은 학생들의 경우 전반적으로 수사적 이동의 수가 적고, 끌어들이기와 같이 직접적으로 독자의 감정에 호소하는 전략을 많이 사용한다. 초등학생들은 대체로 사회인지적 발달이 낮은 수준이므로 독자의 요구와 수준에 맞게 정보를 조절하거나 독자의 반응을 예측하고 그에 대비하는 대화적

전략을 구사하기보다는 그저 자신의 생각을 서술하는 데 초점을 두는 것으로 보인다. 또한 이러한 결과는 초보적 수준의 필자들이 수사적 상호교섭으로서 쓰기의 의미를 이해하지 못함으로써 독자를 고려하여 정보를 활용하는 데 실패하며, 결과적으로 독자의 요구를 처리하는 과정에서 문제를 발생시킨다는 Rubin & O'Looney(1990 : 281)의 논의와 연결하여 이해할 수 있다.

그러나 이 연구의 결과로 초등학생 필자가 독자를 고려하는 능력이 없다는 결론을 내리는 것은 성급하다. 서론에서 언급한 것처럼 초등학생 필자들도 독자를 인식하고 고려하게 하는 교육적 환경과 맥락 속에서는 독자를 고려할 수 있기 때문이다(Strange, 1986 ; Frank, 1992 ; Wollman-Banilla, 2001 ; Oswald, 2002 ; Many & Henderson, 2005). 이 연구에서 학생들이 교사 독자보다 동생 독자일 때 독자를 유의미하게 더 많이 고려하는 것을 볼 수 있었던 것처럼, 학생들은 사회적 상호작용을 촉발하는 쓰기 지도 방법을 사용할 때(예, Wollman-Banilla(2001)의 가족 저널 쓰기), 사회적 상호작용이 활성화된 쓰기 교실 환경을 제공할 때(예, Many & Henderson(2005)의 문식성 통합 교육 프로그램 적용하기), 상호교섭적 쓰기 과제를 제시하였을 때(예, Frank(1992)의 쓰기 과제 제공하기) 독자를 더 많이 인식하고 고려할 수 있다. 이는 어떤 쓰기 상황과 맥락을 제공하는가, 독자를 인식하고 고려할 수 있도록 어떤 교육 환경과 교수학습 방법을 사용하는가에 따라 학생들의 독자 고려 능력이 좌우된다는 것을 의미한다. 따라서 학생들의 독자 고려 능력을 개발하는 쓰기 교육을 위해서는 동료 독자를 비롯한 현실적 독자와의 사회적 상호작용이 활성화된 쓰기 환경과 상호교섭적이고 실제적인 쓰기 과제를 제공하는 것이 필요하다고 할 것이다.*

* 본 논문은 2009. 2. 25. 투고되었으며, 2009. 3. 3. 심사가 시작되어 2009. 3. 30. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 박민경(2008), 『독자 고려하기가 쓰기에 미치는 효과에 관한 연구』, 고려대학교 석사 학위논문.
- 박영민(2003), “과학영역의 작문에서 예상독자 유형과 은유의 전략”, 『국어교육학연구』 16, pp.189~224.
- 박영민(2004), “작문 교육에서 예상독자의 인식과 처리”, 『청람어문교육』 29, pp.135~160.
- 박영민(2005), “학생 작문의 다니엘 효과와 예상독자 인식의 방법”, 『새국어교육』 70, pp.73~99.
- 유상희(2008), 『쓰기 과정에서 필자의 독자 고려 양상 연구-대학생의 사고 구술 자료를 바탕으로』, 고려대학교 석사학위논문.
- 이아라(2008), “글쓰기 과정의 ‘숨은 독자(Hidden Reader)’-글쓰기 과정에서 독자의 작용에 관한 새로운 이해”, 『국어교육학연구』 31, pp.393~435.
- 정희모(2008), “글쓰기에서 독자의 의미와 기능”, 『새국어교육』 79, pp.393~417.
- Roth, R. G.(1990), Deconstructing Audience : A Post-Structuralist rereading, In G. Kirsch & D. H. Roen(Eds.), *A Sense of Audience in Written Communication*, Newbury Park, CA : Sage Publications, pp.175-187.
- Berkenkotter, C.(1981), Understanding a Writer's Awareness of Audience, *College Composition and Communication* 32, pp.388-399.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N, Mcleod, A. & Rosen, H.(1975). *The Development of Writing Abilities*, Illinois : National Council of Teachers of English, pp.11-18.
- Brooke, R. & Hendricks, J.(1989), *Audience Expectations and Teacher Demands*, Carbondale and Edwardsville : Southern Illinois University Press.
- Dudley-Evans, T.(1995), Common-core and Specific Approaches to the Teaching of Academic Writing, In D. Belcher & G. Braine(Eds.), *Academic Writing in a Second Language*, Norwood, NJ : Ablex, pp.293-312.
- Ede, L. & Lunsford, A.(1984), Audience Addressed / Audience Invoked : The Role of Audience in Composition Theory and Pedagogy, *College Composition and Communication* 35 (2), pp.155-171.
- Ede, L.(1984), Audience : An Introduction to Research, *College Composition and Communication* 35 (2), pp.140-154.
- Elbow, P.(1987), My eyes as I Speak : An Argument for Ignoring Audience, *College English* 49 (1), pp.50-69.
- Flower, L. & Hayes, J. R.(1980), The Cognition of Discovery : Defining a Rhetorical

- Problem, *College Composition and Communication* 31 (1), pp.21-32.
- Fontaine, S. I.(1987), Audience Awareness and the Interpersonal Function of Writing, *Paper Presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*.
- Frank, L. A.(1992), Writing to Be Read : Young Writer's Ability to Demonstrate Audience Awareness When Evaluated by Their Readers, *Research in the Teaching of English* 26 (3), pp.277-298.
- Hays, J. N., Durham, R. L., Brandt, K. S. & Raitz, A. E.(1990), Argumentative Writing of Students : Adult Socio-Cognitive Development, In G. Kirsch & D. H. Roen(Eds.), *A Sense of Audience in Written Communication*, Newbury Park, CA : Sage Publications, pp.248-266.
- Kirsch, G. & Roen, D. H.(1990), "Introduction : Theories and research on audience in written communication:", In G. Kirsch & D. H. Roen(1990), *A sense of audience in written communication*, California : Sage Publications, pp.13-21.
- Kirsch, G.(1990), Experienced Writers' Sense of Audience and authority, In G. Kirsch & D. H. Roen (Eds.), *A Sense of Audience in Written Communication*, Newbury Park, CA : Sage Publications, pp.216-230.
- Kroll, B. M.(1984), Writing for Readers : Three Perspectives on Audience, *College Composition and Communication* 35 (2), pp.172-185.
- Long, R. C.(1990), The Writer's Audience : Fact or Fiction?, In G. Kirsch & D. H. Roen (Eds.), *A Sense of Audience in Written Communication*, Newbury Park, CA : Sage Publications, pp.73-84.
- Mangelsdorf, K., Roen, D. H. & Taylor, V.(1990), ESL Students' Use of Audience, In G. Kirsch & D. H. Roen (Eds.), *A Sense of Audience in Written Communication*, Newbury Park, CA : Sage Publications, pp.231-247.
- Many, J. E. & Henderson, S. D.(2005), Developing a Sense of Audience : An Examination of one school's instructional contexts, *Reading Horizon* 45 (4), pp.321-348.
- McAlexander, P. J.(1996), Ideas in Practice : Audience Awareness and Developmental Composition, *Journal of Developmental Education* 20 (1), pp.28-33.
- Monahan, B. D.(1984), Revision Strategies of Basic and Competent Writers as They Write for Different Audiences, *Research in the Teaching of English* 18, pp.288-304.
- Nystrand, M.(1982), Rhetoric's "Audience" and Linguistics' "Speech Community" : Implications for Understanding Writing, Reading, and Text, In M. Nystrand(Ed.), *What Writers Know : The Language, Process, and Structure of Written Discourse*, New York : Academic Press, pp.1-28.

- Oswald, R. A.(2002), The Story of Molly : Using Audience Awareness In a Second-Grade Writers' Workshop, *Ohio Reading teacher* 35 (2), pp.20-27.
- Park, D. B.(1982), The Meanings of "Audience", *College English* 44 (3), pp.247-257.
- Piché, G. L. & Roen, D. H.(1987), Social Cognition and Writing : Interpersonal Cognitive Complexity and Abstractness and Quality of students'Persuasive Writing, *Written Communication* 4, pp.69-89.
- Porter, J. E.(1992), *Audience and Rhetoric*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Rafoth, B. A.(1985), Audience Adaptation in the Essays of Proficient and Nonproficient Freshman Writers, *Research in the Teaching of English* 19, pp.237-253.
- Rafoth, B. A.(1990), The Concept of Discourse Community : Descriptive and Explanatory Adequacy, In G. Kirsch & D. H. Roen (Eds.), *A Sense of Audience in Written Communication*, Newbury Park, CA : Sage, Publications, pp.140-152.
- Roth, R. G.(1987), The Evolving Audience : Alternatives to Audience Accommodation, *College Composition and Communication* 38 (1), pp.47-55.
- Rubin, D. L. & O' Looney, J.(1990), Facilitation of Audience Awareness : Revision Processes of Basic Writers, In G. Kirsch & D. H. Roen(Eds.), *A Sense of Audience in Written Communication*, Newbury Park, CA : Sage Publications, pp.280-292.
- Rubin, D. L. & Rafoth, B. A.(1986), Social Cognitive Ability as a Predictor of the Quality of Expository and Persuasive Writing Among College Freshmen, *Research in the Teaching of English* 20, pp.9-21.
- Rubin, D. L.(1984), Social Cognition and Written Communication, *Written Communication* 1, pp.211-245.
- Ryder, P. M., Vander Lei, E. U. & Roen, D. H.(1999), Audience Considerations for Evaluating Writing, In C. R. Cooper and L. Odell(Eds.), *Evaluating Writing*, Urbana, IL : National Council Of Teachers of English, pp.93-113.
- Strange, R. L.(1986), *An investigation of the ability of sixth graders to write with sense of audience*, Dissertation, Indiana University.
- Willey, R. J.(1990), Pre-Classical Roots of the Addressed/Invoked Dichotomy of Audience, In G. Kirsch & D. H. Roen (Eds.) *A Sense of Audience in Written Communication*, Newbury Park, CA : Sage Publications, pp.25-39.
- Wolldman-Bonilla, J. E.(2001), Can First-Grade Writers Demonstrate Audience Awareness?, *Reading Research Quarterly* 36 (2), pp.184-201

〈초록〉

초등학생 필자의 독자 고려 정도와 방식

정혜승

이 연구는 초등학생 필자가 글을 쓸 때 독자를 어느 정도로, 어떤 방식으로 고려하는지를 분석하는 데 목적이 있다. 연구 목적을 달성하기 위하여 1) 초등학생 필자는 독자를 어느 정도로 고려하는가? 2) 초등학생 필자가 독자를 고려하는 주된 방식은 무엇인가? 3) 학년에 따라 초등학생 필자가 독자를 고려하는 정도와 방식이 달라지는가? 4) 예상 독자에 따라 초등학생 필자의 독자 고려 정도와 방식이 달라지는가? 5) 학년에 따라 초등학생 필자가 예상 독자를 고려하는 정도와 방식이 달라지는가? 등의 연구 문제를 설정하고, 서울과 경기 지역의 3개 초등학교의 2, 4, 6학년 294명을 대상으로 고쳐 쓰기 과제를 투입하고, 학생들의 글을 수사적 이동을 기준으로 분석하였다.

분석 결과 초등학생 필자들은 전반적으로 독자를 고려하는 정도가 미약하고, 주로 끌어들이기 방식을 중심으로 독자를 고려하고 있음을 알게 되었다. 학생들의 글은 특히 정보 조절하기와 반응에 대처하기 이동에서 낮은 빈도를 보이는데, 이는 학생들이 독자의 배경지식을 고려하여 글 속 정보를 조절하거나, 독자의 반응을 예상하여 그에 적절하게 대처하는 전략을 구사하는 능력이 부족함을 뜻한다. 그러나 이 연구의 결과로 초등학생 필자가 독자를 고려하는 능력이 부족하다는 결론을 내리기보다는 동료 독자를 비롯한 현실적 독자와의 사회적 상호작용이 활성화된 쓰기 환경과 상호교섭적이고 실제적인 쓰기 과제를 제공하여 독자 고려 능력을 제고하는 교육적 노력이 필요하다.

【핵심어】 독자 고려, 학생 필자, 예상 독자, 독자 고려 방식, 수사적 이동, 독자 고려 단서, 독자 고려 전략, 고쳐 쓰기

<Abstract>

**Aspects on Audience Consideration of Elementary School
Student Writers**

Chung, Hye-seung

The purpose of the study was to analyze aspects on audience consideration of elementary school student writers. The following five questions were raised for this paper : (1) which degree students consider their audiences when writing? (2) what method they use to consider their audiences when writing? (3) are there differences aspects on students consideration their audiences by grade? (4) are there differences aspects on students consideration their audiences by anticipation audiences? and (5) are there differences aspects on students consideration their anticipation audiences by grade?

4 writing tasks(1 draft writing task and 3 rewriting tasks) were given to 294 second, fourth and sixth graders in Seoul and Gyeonggi-do elementary schools. Students' texts were analysed in terms of rhetorical moves.

The results showed that students were poor at considering their audiences and they used mainly attracting strategy when writing. Students' texts rarely show informing and replying moves because students had not competences enough to control information for their audiences' prior knowledge and to respond appropriately to their audiences' expecting response.

The results of this study suggests the following. But it's not appropriate to conclude that the student writers don't have ability to consider their audiences. Rather students should be taught of specific

methods on how to consider of their audiences. They also should be provided with many opportunities to actually write for various audiences outside of class and their peers, and with authentic situations where social interactions are emphasized.

【Key words】 student writers, writing, audience, audience consideration, rhetorical moves, strategies, social interaction, writing task, rewriting