

PAIR 전략을 활용한 독자 고려 교육

서수현* · 정혜승**

<차 례>

1. 서론
2. 기존 독자 고려 교육의 문제
3. 독자 고려 교육을 위한 PAIR 전략의 활용
4. 결론

1. 서론

필자 자신이 가장 중요한 독자이며 글쓰기가 진정한 자기 발견의 통로라고 가정하는 표현주의 수사학에 따르면, 독자를 고려하는 것은 필자가 독자에 영합하여 자신을 속이는 행위이므로, 정직하고 윤리적인 글쓰기를 위해서는 독자를 무시해야 한다(Porter, 1992 : 37~39). 그리하여 Elbow (1987)와 같은 연구자는 필자 자신의 고유하고 독창적인 목소리(voices)를 강조하는 표현주의 수사학에 입각하여, 독자를 고려하는 것이 필자의 진실된 자기 목소리 내기와 효과적인 글쓰기를 저해한다고 생각한다. 필자의 진솔한 목소리를 중시한다는 점에서 표현주의 수사학은 독창성을 강조하는 문학적 글쓰기뿐만 아니라 학교 글쓰기 교육의 창의성과 윤리성의 문제를 되돌아보게 하는 데 유익한 관점을 제공한다.

* 주저자, 경인교육대학교 강사

** 교신저자, 경인교육대학교 조교수

그러나 글쓰기를 대화의 관점으로 보면 표현주의 수사학에서 생각하는 것과 같이 독자를 무시하고 필자의 목소리를 키우는 것이 능사가 아니다. 표현주의 수사학에서 가정하는 것처럼 독자는 필자의 독창적인 목소리를 억압하는 무지한 집단이 아니며, 필자가 자신의 진솔한 목소리를 숨긴다고 반겨할 우매한 존재가 아니기 때문이다. 대화는 대등한 대화 참여자를 전제한다. 바흐찬(김희숙·박종소 역, 2006)이 언급한 것처럼 말을 하는 화자나 듣는 청자 모두 대등한 대화 참여자이다. 글쓰기에서도 상황은 다르지 않다. 독자는 필자의 대화 상대자로서 말을 걸어오는 필자에게 잠재적인 응답적 존재이며, 텍스트를 사이에 두고 필자와 대화하는 상대인 것이다. 따라서 필자는 자신의 목소리와 독자의 목소리를 어느 선에서 조율할 것인가를 고려해야 할 뿐, 일방적으로 자신의 목소리를 강요하거나 의도적으로 왜곡할 필요가 없다. 즉, 필자에게 중요한 것은 독자에게 어떻게 말을 걸 것인지, 어떻게 독자와 대화를 유지해 나갈 것인가 하는 점이다.

필자와 독자의 ‘대화’ 은유는 작문 교육에서 필자의 독자 고려 능력을 계발하는 교육의 중요성을 더 부각시키고 있다. 그런데 대화적 관점에서의 독자 고려는 필자의 글쓰기 목적을 달성하기 위한 수단으로 독자의 흥미나 요구에 부합하는 글을 쓰는 것으로 충분하지 않다. 독자는 필자가 소기의 수사적 목적 성취를 위하여 일방적으로 고려되는 수동적 존재가 아니기 때문이다. 독자와 대화하기 위하여 필자는 텍스트 참여자로서 자신과 독자의 역할을 어떻게 설정하고 독자와 어떤 관계를 맺을 것인가, 독자와 대화를 유지하기 위하여 어떤 방식으로 텍스트의 매력도를 높일 것인가, 독자의 응답을 얻기 위하여 그가 보일 반응을 어떻게 예측하고 적절하게 대처할 것인가 등등의 문제를 해결해야 하는 것이다. 필자의 독자와의 대화력을 제고해주는 독자 고려 교육은 위와 같은 문제를 해결하기 위한 대화 전략을 가르치는 것이어야 한다. 구체적인 대화 전략의 목록을 가지고 있을 때 학생들은 실질적으로 독자와 대화할 수 있는 글쓰기 능력을 갖게 될 것이기 때문이다.

이 연구는 대화적 관점에서 학생들의 독자를 고려하는 능력을 길러주기 위한 전략으로 PAIR 전략을 제시하고, 그것의 교육적 의미와 활용 방

안을 제안하는 데 목적이 있다. PAIR 전략은 작문 과정에서 필자가 독자와 대화하기 위하여 구사한 전략을 텍스트 분석을 통하여 추출한 것으로, 학생들에게 독자를 대화적으로 고려하는 데 필요한 실질적인 전략을 가르치는 데 기여할 수 있다.

2. 기존 독자 고려 교육의 문제

글을 쓰는 것은 필자 혼자서 하는 작업이 아니다. 좋은 글을 쓰는 필자는 항상 예상 독자의 반응을 예측하면서 글을 쓴다. 필자가 독자를 고려한다는 것은 독자와 자신 사이에 공유된 전제를 고려하여 어떤 내용을 어떻게 표현해야 할지를 이해하고 결정하는 것을 말한다(서수현, 2008 : 130). 글을 잘 쓰기 위해서는 자기중심적 입장에서 벗어나 독자의 입장을 유지하고 예상 독자의 입장을 존중하는 일부터 시작해야 한다. 아울러 자신이 잘 알고 있거나 깊이 생각한 내용을 예상 독자가 명료하게 이해할 수 있도록 글을 쓰는 것이 필자의 책무임을 명확히 인식할 필요가 있다(박영목, 2008 : 16). 일반적으로 독자는 어떠한 정보를 수용할 것인지를 결정하는데 있어서 능동적인 역할을 한다. 독자는 글의 행간을 읽고 이해할 뿐만 아니라 글에는 전혀 나타나 있지 않은 정보를 스스로 만들어 내기도 한다. 때때로 독자는 필자가 결코 전달하고자 의도한 적이 없는 정보와 방식으로 글을 이해할 수도 있다. 이렇듯 독자가 글을 읽을 때에는 여러 가지 역할을 능동적으로 수행하기 때문에, 필자는 독자의 여러 가지 측면에 대해 다양하게 고려해야 할 것이다.

필자가 독자를 역동적이고 능동적으로 고려해야 할 필요성에도 불구하고, 이와 같은 모습의 쓰기 교육이 제대로 수행되고 있는지에 대해서는 의문의 여지가 있다. 이 연구는 학생들의 독자 고려 능력을 길러주기 위한 전략으로 PAIR 전략을 제안하기 이전에 현재 이루어지고 있는 독자 고려 교육의 문제점을 분석하기로 한다. 기존 독자 고려 교육의 문제점에

대한 분석은 문제를 정확하게 파악하고, 적절한 해결 방안을 모색하는 출발점이 되기 때문이다. 기존 독자 고려 교육의 문제점은 제7차 교육과정과 그에 의거하여 개발된 국민공통 기본 교육과정의 중학교, 고등학교 국어 교과서의 쓰기 단원과 심화 교육과정의 작문 교과서, 2007년 개정 교육과정을 대상으로 한다.

우선 기존 독자 고려 교육에서 문제가 되는 것은 독자 개념이다. 이 연구의 분석 대상인 교육과정과 교과서의 독자 관련 단원에서 가정되는 독자는 필자에 의하여 인지적으로 고려되고, 정서적으로 배려되는 수동적 존재이다. 제7차 교육과정 8학년 쓰기 영역의 ‘정확하게 글을 쓰려는 태도를 지닌다.’와 2007년 개정 교육과정 3학년 쓰기 영역의 ‘일의 절차, 방법 등을 설명하는 글을 쓴다.(내용 요소-읽는 이가 이해하기 쉽게 절차, 방법을 정리하기)’, 9학년의 ‘독자의 요구나 관심사를 고려하여 학교나 지역 사회를 홍보하는 글을 쓴다.’와 같이 독자의 인지적 수준을 고려하거나, 2학년의 ‘어떤 일을 함께 하자고 제안하는 쪽지를 쓴다.(내용 요소-읽는 이를 배려하는 친근한 표현 사용하기)’, 6학년의 ‘읽는 이의 마음을 고려하면서 축하하는 글을 쓴다.’ 등과 같이 독자의 정서적 측면을 배려하는 교육 내용에서 전제된 독자의 이미지는 필자에 적극적으로 반응하고 응답하는 대화 상대자의 모습과 거리가 있다.

수동적 존재로서 독자 개념은 독자 고려의 초점을 독자의 이해를 돕는 정확한 텍스트와 독자의 신분과 심리적 상황을 존중하는 공손한 텍스트를 생산하는 데에 맞춘다. 다음은 중학교 3학년 『생활국어』 교과서의 일부를 발췌한 것이다.

독자를 고려하면 글의 내용과 표현도 자연히 독자에게 적합한 것으로 쓰게 된다. 예를 들어, 독자가 내용을 잘 안다면 간단하게 쓸 것이고, 내용을 잘 모른다면 자세히 설명하면서 이해시키는 방향으로 쓸 것이다. 또 독자의 나이가 자기보다 많으면 존대하는 표현으로 할 것이고, 나이가 자기보다 적으면 그러지 않게 표현할 것이다.

독자가 가진 지식을 고려하여 내용을 설명하고, 공손성의 측면에서 독

자의 나이에 따라 표현 방법을 달리하라는 설명이다. 교과서는 이러한 설명을 한 후 독자에게 무례하게 읽힐 수 있는 텍스트를 주고, 그것의 문제점을 인식하고 독자를 고려하여 텍스트를 수정하라는 학습 활동을 연속적으로 제시하고 있다. 물론 작문 과정에서 독자의 인지적 수준과 심리적·정서적 상태를 고려하는 것은 매우 중요하다. 독자가 이해하기 쉽고, 그의 감정을 존중하는 텍스트를 생산하는 것은 필자가 독자와 소통하기 위한 기본적인 조건이기 때문이다.

그러나 문제는 교과서의 내용이 거기서 머무른다는 데에 있다. 독자의 인지적이고 정서적인 요인을 고려한다는 점 자체에 문제가 있는 것이 아니라, 작문 과정에서 작용하는 독자의 역동적인 역할을 고려해야 한다는 점을 간과한 데 문제가 있는 것이다. 교과서 설명과 활동에서는 묻고, 반박하고, 회의(懷疑)하고, 저항하고, 비판하고, 아쉬워하고, 더 알고 싶어하고, 동의하고, 공감하는 독자의 이미지를 찾기 어렵다. 단지 독자는 필자가 알아듣기 쉽게 쓰고, 감정을 상하지 않게 쓰면 만족하는 존재일 따름이다.

이러한 수동적 독자 개념은 고등학교 심화 과목인 『작문』 교과서에도 나타난다. 다음은 A, B 작문 교과서 내용 중 일부를 발췌한 것이다.

(가) 글을 쓸 때에는 먼저 이 가상의 독자가 누구인지를 충분히 고려해 두어야 한다. 즉 연령, 지식 수준, 직업, 경제 수준, 지역, 종교 등 여러 가지를 고려하여 그들의 수준과 취향에 맞도록 글을 써야 하는 것이다.

(나) 예상 독자에게 글의 내용이 긍정적으로 받아들여지기 위해서는 글에서 다루는 내용이 예상 독자의 지적 수준, 생활 방식, 관심 영역 등에 어울려야 한다. 예를 들어, 초등학생에게 교훈을 주기 위해 쓴 글이라면 초등학생들이 관심을 가질 만한 내용을 글감으로 삼아야 하며, 초등학생이 충분히 이해할 수 있는 정도의 단어나 문장을 사용해야 한다. 따라서 글을 쓸 때에는 필자 자신의 관점만으로 사고할 것이 아니라, 예상 독자의 입장에서 생각하고 사물을 바라볼 필요가 있다.

지면상 두 개의 『작문』 교과서 내용만 인용하였으나, 다른 교과서의

독자 관련 지도 내용도 위 인용문과 대동소이하다. 위 내용은 앞서 인용한 중학교 교과서의 그것과도 다르지 않다. 독자의 수준과 취향에 맞게 정확한 텍스트, 이해 가능한 텍스트, 공손한 텍스트를 생산하는 것이 독자를 고려하는 것이라는 설명이다. 이러한 설명이 잘못된 것이 아니며, 독자 고려 교육의 중요한 내용임을 부인할 수는 없다. 그러나 앞서 언급한 바와 같이 고등학교 심화 수준의 교과서에서도 작문 과정에서 필자의 대화 상대자로서 독자의 역동적인 역할에 대한 언급은 찾아볼 수 없다. 여전히 독자를 필자에 의해 고려되고 배려되는 대상으로 설명되는 데 그치고 있기 때문이다.

이러한 수동적 독자 이미지는 필자(화자) 중심의 전통적인 의사소통 모델에 그 뿌리를 두고 있다. 생산자 중심의 의사소통 모델에서 성공적인 의사소통은 생산자의 메시지를 수용자가 왜곡 없이 정확하게 이해하는 것인데, 이를 위해 필자는 독자의 지식과 정서를 고려해야 한다. 전통적 의사소통 모델에서 독자가 할 일은 딱히 찾을 수 없다. 필자가 친절하게 배려해 준 텍스트를 정확하게 이해하여 수용하는 것이 독자의 역할이기 때문이다. 따라서 대화주의적 관점의 작문 교육 패러다임 안에서 필자의 작문 과정에 대화적으로 개입하는 능동적인 독자를 고려하는 교육을 하기 위해서는 전통적인 생산자 중심의 의사소통 모델에 근원을 둔 기존 교과서의 수동적 독자 개념에 대한 재고가 필요하다.

기존 독자 고려 교육의 다른 문제점은 독자를 고정적이고 수신자적(addressed) 존재, 필자가 이미 알고 있는 존재로 한정하고 있다는 점이다. 필자는 글을 써 가는 과정에서 대화를 통하여 자신과 독자의 관계를 설정하고 역할을 규정하는데, 그 관계와 역할이 고정적이고 항상적이지 않다. 필자는 작문 과정에서 대화 참여자로서 자신의 역할과 위치를 설정하고, 독자에게 일정한 지위와 역할을 부여하여 대화에 초대한다. 필자가 자신과 독자, 그리고 양자의 관계를 ‘구성’할 수 있고, 구성해야 하는 수사적 상황이 존재한다.

현대의 수사적 상황은 과거와 달리 필자가 알지 못하는 독자를 상대로 글을 써야 하는 경우가 자주 발생한다. 의사소통의 범위가 한정적인

전통 사회에서 독자는 대체로 필자가 아는 혹은 알 수 있는 사람들로 제한되는 수사적 상황이 대부분이었다면, 현대 사회에서는 필자가 알지 못하는 불특정 다수 혹은 특정 공동체가 독자가 되는 수사적 상황이 비일비재하다. 예를 들어, 항공사에서 제공하는 음식에 대한 기사를 쓰는 기자의 경우를 생각해 보자(Park, 1986 : 479). 그 기자의 독자는 누구인가? 물론 그 기자가 근무하는 신문사가 발행하는 신문을 구독하는 사람들을 독자로 예상할 수 있으나, 불특정 다수의 독자를 하나의 동질적 독자로 간주하고 고려하기는 쉽지 않다. 이러한 상황에서 필자는 자신과 독자의 역할과 관계를 구성할 수밖에 없으며, 이러한 구성은 작문 과정에서 변화할 수 있다. 필자가 자신과 독자의 역할을 고정체로 보는 것이 아니라 끊임없이 변하는 역동적 존재로 파악하기 때문이다. 효과적인 글쓰기를 위해 극단적으로 서로 다른 유형의 잠재적인 독자를 고려하는 모습을 보이는 조안나(Johanna)의 글쓰기 사례(Roth, 1987)는 필자의 역동적인 독자 구성을 보여 준다. 조안나가 처음 생각한 독자는 자신이 쓸 글의 주제에 대해 잘 모르는 미숙한 신입생이었으나, 글을 쓰고 수정하는 과정에서 독자는 자신과 같은 부류의 교양 있는 사람, 그리고 매우 지적이고 많은 것을 알고 있는 이상화된 존재로 발전해 갔다. 조안나는 자신의 글을 읽을 독자에 대해서 처음에는 ‘거칠고 지적 수준이 높지 않은 신입생’이라고 표현하였으나, 글을 쓰면서 ‘대학 교육을 받은’ 독자, 더 나아가 ‘자신과 같은 수준에 도달하기를 기대’하면서 ‘이상적인 독자’가 글을 읽게 될 것이라고 표현하였다.

이처럼 필자가 자신과 독자의 역할과 관계를 구성하고, 변화시켜 가는 복잡한 수사적 상황에서 고정적이고, 마치 편지의 수신자처럼 명료하며, 필자가 이미 잘 알고 있는 존재로 한정된 독자를 가정하고, 그를 고려하는 교육은 큰 의미를 갖기 어렵다. 중학교 2학년 교과서에는 부모님, 중학교 3학년 교과서에는 이웃, 아빠, 친구, 공무원, 고등학교 C 작문 교과서에는 또래 친구, 동생 등과 같이 필자에게 친숙한 고정적이고 수신자적 성격의 독자를 고려하는 내용만 다루어져 있다.

기존의 교과서들이 보여주듯이 고정적이고, 친숙한 대상만을 독자로

제시할 경우, 독자를 고려하는 방법이 편협해질 수밖에 없는 문제점도 발생한다. 앞의 작문 교과서 인용문에서도 볼 수 있는 것과 같이 독자의 나이, 성, 교육 정도, 직업, 종교, 흥미와 같은 인구학적 특성에 대한 분석이 독자 고려의 전부인 것처럼 설명되는 것이다. ‘담임선생님’, ‘내 동생’, ‘부모님’처럼 필자가 이미 잘 알고 있는 독자의 경우 인구학적 특성 분석은 유효하다. 그러나 ‘항공사에서 제공하는 음식에 대한 기사를 쓰는 기자’의 경우처럼 불특정 다수의 독자를 이와 같은 방법으로 분석하기는 어렵다. 또한 역동적인 독자의 실체는 인구학적 정보와 같은 객관적인 진술로 필자가 진정 알아야 할 독자에 대한 정보를 제대로 알려주지 못한다 (Bazerman, Blakeslee, 2001 : vi~vii). 복잡한 수사적 상황에서 요청되는 구성적이고 역동적인 독자 개념에 대한 인식, 필자가 자신과 독자의 역할과 관계를 구성하고 발전시켜 가는 방식에 대한 이해와 그를 수행할 수 있는 능력을 계발하도록 지원하는 교육 내용과 방법이 필요하다.

마지막으로 기존 교육의 문제점으로 구체적인 독자 고려 전략의 부재를 들 수 있다. 기존 교육과정이나 교과서에는 독자를 고려하는 것이 중요하다는 점에 대해서는 충분한 설명이 이루어져 있다. 문제는 독자 고려의 중요성에 대한 인식을 갖게 하는 것에서 더 나아가 학생들이 실제로 독자를 고려할 수 있게 하는 전략을 지도해야 하는데, 사정이 그렇지 못하다는 것이다. 앞서 논의한 것처럼 고정적이고 친숙한 독자에 대한 인구학적 분석과 그에 의거하여 ‘독자를 고려하라’는 선언적 진술 이외에 독자를 고려하는 데 실질적으로 요구되는 전략이 명시적으로 제시되어 있지 않은 것이다. 다음은 D, E 작문 교과서에서 독자를 고려하는 방법을 인용한 것이다.

(가) 예상 독자에 따라 글은 주제의 깊이가 달라진다. 전문적인 독자를 대상으로 쓰는 글과 일반적인 독자를 대상으로 쓰는 글이 달라져야 하며, 가까운 사람에게 쓰는 글과 공적인 관계에 있는 사람에게 쓰는 글도 달라지게 된다. 필자는 글쓰기 과정에서 가능한 한 독자들에게 호감을 주고, 이를 바탕으로 글쓰기의 목적을 효과적으로 달성하기 위해 노력해야 한다.

(나) 독자의 욕구를 충족시키기 위해서는 다음과 같은 점을 유의해야 한다.

첫째, 글은 독자를 대상으로 쓰는 것이므로, 독자에 대한 예의를 갖추어야 한다. 적절한 단어나 문장의 선택, 높임법의 구별 등 예절과 규범에 맞게 써야 독자들의 흥미를 끌 수 있다. 둘째, 독자에게 맞는 주제, 내용, 글의 목적에 부합하는 제재를 사용하여 독자에게 재미 또는 교훈을 주는 글이 되도록 노력해야 한다. 셋째, 독자의 형편과 수준을 고려해서 써야 한다. 슬플 때와 기쁠 때, 어려울 때와 즐거울 때에 맞게 써야 하고, 어린이에게는 어린이 수준, 어른에게는 어른의 수준에 맞추어 쓰는 것이 중요하다.

(가)와 (나) 모두 독자 고려의 중요성과 예상 독자에 따라 독자 고려 방법이 달라져야 함을 설명하는 수준에 그치고 있을 뿐, 구체적으로 어떻게 독자를 고려할지에 대해서는 명시적인 안내를 제공하지 못하고 있다. 그러나 초등학생들의 독자 인식을 조사한 한 연구(정혜승, 2009)에 따르면, 이미 초등학생들도 독자 고려의 중요성에 대해서는 충분히 인식하고 있으며, 독자가 달라지면 그를 고려하는 방법을 달리 해야 한다는 것을 알고 있다. 따라서 학생들에게는 독자 고려의 중요성에 대한 인식을 바탕으로 ‘독자들에게 호감을 주고’, ‘독자의 형편과 수준을 고려하는’ 데 필요한 구체적인 전략을 가르쳐주는 것이 필요하다.

국외에서는 구체적인 독자 고려 전략을 제안하는 연구를 종종 찾아볼 수 있다. 예컨대 Roen & Willy(1988), Rubin & O'Looney(1990)는 학생들이 독자를 고려하는 데에 도움을 줄 수 있는 질문의 목록을 제시하였다. Roen & Willy(1988)에서는 쓰기의 과정에 따라 필자가 독자를 고려할 때에 생각해야 할 단서로 다음 <표 1>에 제시된 질문을 제안하였다.

〈표 1〉 Roen & Willy(1988)의 독자 고려를 위한 질문 목록

번호	초고 쓰기 과정	고쳐 쓰기 과정
1	왜 이 화제를 선택했는가?	바꾸거나, 더하거나, 뺄 필요가 있는 내용이 있는가?
2	이 화제가 흥미로운 이유는 무엇인가?	쓰기의 전체 구조에서 전체적으로 바뀌어야 할 필요가 있는가?
3	화제에 대해 무엇을 알고 있다고 생각합니까?	채구성할 필요가 있는 문단이 있는가? 어떻게, 왜?
4	지금 쓰고 있는 글의 화제가 가치가 있다고 생각합니까?	고쳐 쓰기를 시작할 때 맞춤법이나 띄어쓰기를 어떻게 고려할 것인가?
5	독자가 화제에 대해 이미 알고 있는 것이 무엇일까?	
6	독자가 아마도 알지 못하는 것과 글을 이해하기 위해서 알려줄 필요가 있는 것은 무엇일까?	
7	글의 화제에 대해 독자가 알고 있거나 알지 못하는 배경 지식을 어떻게 결정할 것인가?	
8	5, 6, 7번의 답을 생각해 보자. 독자를 고려하여 글을 어떻게 쓸 것인가?	

이러한 독자 고려하기의 내용은 필자가 독자에 대해 미리 분석한 내용을 실제 쓰기 과정에서 잘 반영하고 있는지를 살펴볼 수 있는 단서로 기능하게 된다. 주로 글의 화제 측면에 초점화된 질문이기는 하지만, 같은 화제 요인이라도 쓰기의 과정에서는 그리고 독자에 따라서는 다른 측면에서 고려할 수 있음을 생각해 볼 때에, 이와 같이 과정을 나누어 다른 측면에 집중할 수 있도록 도와주는 목록을 제시하는 것은 의미가 있다.

또한, Rubin & O'Looney(1990)에서는 필자가 쓴 글이 독자를 고려하여 쓴 글인지 아닌지 스스로 평가할 수 있는 단서를 질문으로 제공하고자 하였다. 이 연구에서 제시한 질문의 목록에는 필자 자신이 쓴 글이 독자를 고려하는 내용과 기준에 적합한지 판단할 수 있는 질문이 포함되어 있다. 또한, 글을 고쳐 쓰는 데에 필요한 지시 사항까지 제시하여 학생들이 독자를 고려하여 글을 고쳐 쓸 수 있는 실제적인 틀을 제시하였다는 점에서 교육적으로 의미가 있다고 하겠다.

〈표 2〉 Rubin & O'Looney(1990)의 독자를 고려하기 위한 질문 및 지시 목록

독자를 고려하기 위한 질문 목록
• ()은/는 이것을 매우 중요하지 않게 생각할 것이다. • ()은/는 이것을 믿을 만한 것으로 보지 않을 것이다. • ()은/는 이것을 매우 흥미롭게 생각하지 않을 것이다. • ()은/는 이것을 이해하기 어려울 것이다. • ()은/는 이것을 매우 흥미롭게 여길 것이다. • ()은/는 이것을 훌륭하다고 생각할 것이다. • ()은/는 이것을 유용하다고 생각할 것이다. • ()은/는 이것은 더 명확하게 말해야 한다고 생각할 것이다. • ()은/는 이것을 주제에서 벗어난 것이라고 생각할 것이다. • ()은/는 이것을 사실 예 설명 또는 이야기로 뒷받침할 필요가 있다고 생각할 것이다 • ()은/는 이것을 꽤 타당한 것이라고 생각하지 않을 것이다. • ()은/는 이것을 틀린 부분이라고 생각할 것이다.
독자를 고려하기 위한 고쳐 쓰기 지시 목록
• 나는 이 방법을 그만 할 것이다. • 예를 들거나 설명을 하는 것이 더 나을 것이다. • 나는 이 부분을 삭제할 것이다. • 이 문장을 바꾸거나 다르게 쓰는 것이 나을 것이다. • 더 쓰는 것이 더 나을 것이다. • 표현을 바꾸는 것이 더 나을 것이다. • 이 부분은 다른 부분으로 옮기는 것이 더 나을 것이다.

그러나 이들 목록이 독자 고려를 위한 구체적인 질문과 행동의 지침을 제안하고 있다고 하더라도, 제한된 몇 가지의 질문으로 특정 개별 독자를 생각하는 것이 독자를 고려하는 능력을 근원적으로 계발해 주거나 독자 고려의 측면에서 글의 질적 수준을 제고해 준다고 말하기 어렵다. 필자는 인식 수준에서 독자를 떠올려 보는 것에서 더 나아가, 독자의 모습을 떠올리고 이러한 모습을 생각할 때에 사용할 수 있는 수사적 전략에 대해 구체적으로 생각한 후, 이를 텍스트로 실현해야 하기 때문이다. 또한 위 연구들에서 제안한 질문들이 주로 독자의 지식을 고려하라는 식의 내용 정보 차원에 치중하고 있는 점도 한계로 지적할 수 있다. 대화 상대방으로서 독자를 고려하기 위해서는 언어 표현 수준, 정보 내용 수준, 독자의 반응을 고려하는 수사적 수준에서 종합적으로 독자를 고려할 수 있는 전

략이 필요하다.

3. 독자 고려 교육을 위한 PAIR 전략의 활용

독자와 ‘대화’를 하기 위하여 필자는 독자가 어떤 사람인지 가늠하고, 독자를 자신의 생각이나 감정으로 끌어들이기 위해서 노력하며, 이를 위해 정보를 조정하고, 독자가 생각하는 것과 반응할 것에 대하여 미리 생각하는 과정을 거치며, 또한 거쳐야 한다. 그리고 필자의 이러한 대화적 노력은 텍스트로 실현되고, 또한 적절하게 실현되어야 한다. 정혜승·서수현(2009)에서는 이와 같이 필자가 독자와 대화하기 위하여 사용하는 전략을 PAIR 전략으로 개념 규정하였다. PAIR 전략은 독자 고려 양상을 파악하는 기존의 틀인 수사적 이동을 수정, 보완하여 우리 언어 실정에 맞게 개발한 것이다.¹⁾ PAIR 전략은 구체적으로 위치 정하기(Positioning) 전략, 끌어들이기(Attracting) 전략, 정보 조절하기(Informing) 전략, 반응에 응답하기(Replying) 전략으로 구성되어 있다. 이는 글을 쓸 때에 필자가 동원하는 독자 고려 전략을 언어 표현 수준(위치 정하기), 내용 수준(정보 조절하기), 독자와 텍스트를 직접적으로 연결하는 수사적 수준(끌어들이기, 반응에 응답하기)의 차원에서 구현했다는 데에 의의가 있다. 또한 PAIR 전략은 글쓰기에 대한 독자 고려에 있어 단순한 독자 분석에서 더 나아가 독자를 구성하며 독자와 의미를 구성할 수 있다는 데에도 의의가 있다. 이와 같은 PAIR 전

1) PAIR 전략은 수사적 이동의 개념을 바탕으로 학생들의 텍스트를 분석하여 도출한 전략이다. 분석 대상이 된 텍스트는 고등학교 1학년 학생 173명에게 4가지 종류의 쓰기 과제를 제시하여 수집하였다. 학생들이 쓴 쓰기 과제는 ‘책을 읽는 것이 필요한 까닭에 대하여 주장하는 글을 써 보자.’는 초고 쓰기, ‘앞에서 쓴 글을 고쳐 써 보자.’는 고쳐 쓰기, 그리고 ‘담임선생님께서 읽는다고 생각하면서 자신이 처음에 쓴 글을 고쳐 써 보자.’와 ‘유치원에 다니는 동생이 읽는다고 생각하면서 자신이 처음에 쓴 글을 고쳐 써 보자.’와 같은 특정 독자를 대상으로 한 고쳐 쓰기 과제로 구성된다. PAIR 전략의 개발 과정과 개념에 대해서는 정혜승·서수현(2009) 참고.

락에서 필자가 고려하는 독자의 모습과 그 텍스트적 실현 양상을 제시하면 다음과 같다(정혜승·서수현, 2009 : 268).

〈표 3〉 PAIR 전략에서 상정하는 독자의 모습과 그 텍스트적 실현 양상

전략		필자가 고려하는 독자의 모습	텍스트적 실현 양상의 사례
P	위치 정하기	독자의 지위 독자의 역할 필자와의 관계	• 같은 담화 공동체로 규정하기 : '우리는' • 필자와 독자의 관계 속에서 상대적인 위치 규정하기 : '어린 너조차도', '선생님도 아시겠지만'
A	끌어 들이기	독자의 흥미 독자의 생각	• 경험적 측면의 호소 : '독서 눈술 시험이 있던 날, 책을 읽지 않는 나를 포함한 아이들은 독서에 대한 어느 한 가지의 기본 배경 지식이 쌓여져 있지 않아 용지에는 손도 못 대고 있었다.' • 인지적 측면의 호소 : '성인은 한 달에 0.45권의 책을 읽는 다니, 한 달에 채 한 권도 안 읽는 것이다.' • 현실적 이익 측면의 호소 : '유치원에서 그렇게만 나중에 초등학교에 가서 반장을 하거나 공부를 잘 하려면 이는 게 많을수록 도움이 된단다.' • 감정적 측면의 호소 : '요즘 책을 안 읽는 것 같아 걱정스러운 마음에 편지를 쓴다.' • 행동적 측면의 호소 : '책을 읽는 것이 어릴 적부터 습관이 되어 있어야 커서도 책읽기가 쉬워질거야.'
I	정보 조절하기	독자의 지식과 정보	• 정보의 추가, 확장 : '책은 마음의 양식이야. 풀어서 설명하면 책을 읽으면 마음의 배가 찬다는 거야.' • 정보의 삭제, 축소
R	반응에 응답하기	독자의 반응	• 독자와의 관계 형성 : '너는 커서 얼마나 힘들겠니?' • 독자의 반응 예측 : '그림동화 읽어 본 적 있지? 재미 없을 것 같다고?'

이와 같은 PAIR 전략은 필자가 글을 통해 독자와 대화할 때, 글 속에서 독자를 글에 초대하는 역할, 독자가 글을 계속 읽도록 하는 역할, 독자가 글을 쉽게 읽도록 돕는 역할, 독자의 반응에 대처하는 역할을 수행하게 된다. 글을 쓰는 필자라면 누구나 독자와 대화하기 위해서 노력을 하며 그러한 노력의 흔적은 텍스트에 반영되기 마련이다. 그런데 독자와 성공적으로 대화를 하는 것이 쉽지 않기 때문에, 필자들은 종종 독자를 고

려하는 글을 쓰는 것에 어려움을 겪기도 한다. 특히 독자를 고려하는 것에 대한 인식이 부족하거나 또는 독자를 고려하는 구체적인 방법을 잘 모르는 학생들은 더욱 그러하다. 이에, 이 장에서는 필자의 독자 고려 전략으로서의 PAIR 전략을 소개하고, 실제 학생들이 PAIR 전략을 사용하여 쓴 글²⁾을 통해 그 교육적 가능성에 대해 탐색하고자 한다.

1) 독자를 글에 초대하기—위치 정하기(P : Positioning) 전략

위치 정하기(Positioning) 전략은 필자가 글 속에서 자신의 위상을 결정하고, 이와 연결하여 독자와의 상대적인 위치를 가늠하여 각자의 역할을 규정하는 것을 목적으로 하는 전략이다. 필자가 글을 쓸 때에는 독자에게 자신의 입장을 명확하게 전달하고자 하기 때문에, 필자는 특정한 위치에 자신과 상대를 자리매김하거나 역할을 부여한다(정혜승·서수현, 2009). 이 전략은 필자, 독자, 때때로 이 둘 모두에게 역할을 부여하여 ‘대화’의 장으로 초대하는 기능을 한다.

위치 정하기 전략의 사용에 어려움을 겪는 학생 필자들은 독자의 위치를 잘 가늠하지 못한다. 특히, 학생 필자들은 종종 동생 독자보다 교사 독자의 위치를 정하는 것을 어려워하곤 하는 양상을 보이는데, 이는 학생 필자들이 갖고 있는 경험의 폭과 깊이가 자신보다 성인인 교사 독자를 고려하기에는 충분치 않은 데에 기인한 것으로 해석할 수 있다. 예컨대, 학생 필자는 ‘책을 읽는 것이 필요합니다.’와 같이 존댓말을 사용하여 교사 독자를 상대적으로 자신보다 존중해야 할 사람으로 위치 지우면서도, 동시에 ‘내가 궁금한 것, 원하고자 하는 것을 알게 되어 우리에게는 무엇보다도 필요한 것 같습니다.’라는 진술을 통해 독자의 위치를 필자 자신과 같은 입장인 ‘우리’로 정하는 혼란을 보이기도 한다. ‘담임선생님이 읽는

2) 정혜승·서수현(2009)에서 PAIR 전략을 도출하는 데에 사용했던 고등학교 173명의 글을 분석 자료로 삼았다. 학생 필자들의 글을 대상으로 하였기 때문에, 비문이나 문장의 오류 등이 있다.

다고 생각하면서’라는 과제의 단서에도 불구하고 책을 읽어야 하는 이유로 ‘무서운 선생님 앞에 가서도 임기응변을 발휘하여 위기를 모면할 수 있고’라고 진술하는 경우도 위치 정하기 전략을 적절하게 사용하지 못하는 예가 된다. 명시적으로 ‘샘요~.’라고 교사 독자를 상정한 뒤에도 바로 이어서 ‘책을 읽는 까닭은 책을 읽으면서 모르던 사실이 생기고 그걸 알게 되면서 지식이 쌓이고 너무 떠들거나 친진난만한 애들도 조금은 얹진 해지고 참을성이 생겨서 나는 사람들이 책을 읽는다고 생각한다.’고 이야기하는 경우도 마찬가지이다.

학생 필자가 위치 정하기 전략의 사용에 어려움을 겪는 모습은 친근함을 보이기 위해 또는 독자와의 관계를 고려하여 반말을 쓰는 경우에도 나타난다. 즉, 학생 필자는 동생 독자들을 대상으로 하기 때문에 반말을 써야 한다고 생각하여 이를 텍스트로 실현하면서도 종종 높임법을 혼용해서 쓰는 양상을 보이기도 한다. ‘요즘엔 사람들이 책읽기를 싫어하고 있어요 사실 책 읽는 것이 지루하고 재미없을 수도 있지만, 습관이 되면 아주 흥미로워요. 왜냐면 책 속의 여러 이야기들을 읽다보면 너도 모르는 사이 그 이야기에 빠져들고 너가 이야기의 주인공이 될 수 있거든. 아주 흥미롭지 않나?’라고 진술한 것을 통해 이러한 모습을 확인할 수 있다. 이 학생 필자는 처음에는 자신의 이야기에 독자를 적극적으로 끌어들이고 자신의 글을 진지하게 받아들이기를 원하기 때문에 독자를 존중하는 위치에 자리매김한다. 그러나 글을 진행하는 과정에서 독자가 자신보다 어린 동생이라는 점을 생각하면서 독자의 위치를 필자보다 아래로 두고 화제로 이를 표현하고 있다. 이는 필자가 생각하는 독자의 모습이 변화하지 않았음에도, 필자가 독자의 위치에 대해 혼동을 느껴 이를 잘못 지정한 것으로 해석할 수 있다.

위치 정하기 전략에 대한 인식의 부족은 독자를 구성적인 존재로 파악하고자 하는 시도에서도 확인할 수 있다. 사실, 특정한 독자가 없는 경우 스스로 독자를 떠올리거나, 독자의 역할을 고정적인 것으로 파악하지 않고 역동적인 존재로 파악하는 것은 독자를 ‘구성’하는 좋은 예이다. 그러나 독자를 구성하는 데에 어려움을 겪는 학생 필자는 ‘경험을 통해 우

리의 삶을 바꾸고 경험을 통해 우리의 잘못된 점을 바꿉니다.’라고 이야기하다가 ‘우리는 경험을 얻기 싫어합니다. 우리는 책을 읽기 싫어합니다. 우리는 소중한 경험 속에 있는 끈기와 노력들을 무시하고 잘못된 방향으로만 갑니다.’라고 ‘우리’의 개념에 대해 혼란스러워 하는 모습을 보인다. 즉, 책을 읽는 경험을 통해 발전적인 방향으로 나아가는 ‘필자 자신과 이 글을 읽는 독자’를 가리키는 ‘우리’가 바로 이어진 문장에서는 ‘책을 읽는 경험을 하찮게 여기는 모습을 보이는 필자 자신과 이 글을 읽는 독자’를 가리키는 ‘우리’로 사용된 것이다. 이와 같이 한 편의 글에서 다양한 독자의 모습이 나타난 것은, 글을 쓴 학생 필자가 독자의 다양한 모습을 상정하고 이를 텍스트에 반영하려고 시도했기 때문이라고 할 수 있다. 그러나 이 글의 필자는 ‘우리’라는 개념을 통해 독자를 충분히 구성하지 못했다. 우선, 이 글을 쓰는 필자가 자신이 떠올린 독자의 모습이 이와 같이 다를 수 있음을 전혀 설명하고 있지 않기 때문이다. 더 나아가, 필자가 독자의 두 가지 모습을 동시에 고려할 때에 빗어질 수 있는 논리적 충돌에 대한 해결책을 제시하지 않았기 때문이다.

위치 정하기 전략을 성공적으로 사용한 필자들은 ‘책읽기에 관심이 많은 우리는’과 같이 독자와 필자를 같은 목적을 공유하는 담화 공동체로 규정하거나 ‘요즘은 어린 너조차도 전자기기를 많이 접하고 있고, 책을 많이 읽지 않지. 그나마 어릴 땐 책을 읽었던 세대들도 언어가 어렵게 느껴지는데 너는 커서 얼마나 힘들겠니?’라고 필자와의 관계 속에서 독자의 위치를 규정하는 모습을 보이고 있다. 단순히 독자를 책읽기를 설득해야 하는 대상으로 자리매김하는 것이 아니라 독자의 상황에 대해 적극적으로 고려한 후 이러한 필자의 생각을 텍스트에 반영하는 모습을 보이고 있는 것이다.

또한, 위치 정하기 전략을 성공적으로 사용하는 필자들은 독자를 적절하게 구성하는 모습을 보이기도 한다. 위치 정하기 전략을 성공적으로 사용한 필자는 일반적인 사람들을 대상으로 하여 글을 쓰기 시작하더라도 ‘책 속에는 예부터 우리에게 도움이 될 만한 내용을 담고 있다. 어른들이 책을 읽으라고 하고, 가을은 독서의 계절로 삼은 이유가 바로 이것이다.’

라는 진술을 통해 또래 청소년을 독자로 상징하는 모습을 보였다. 이 학생 필자는 뒤이어 ‘어렸을 때부터 책을 좋아하고 많이 읽은 아이들은 고등학교나 중학교 들어가서 국어 성적이 좋다.’는 진술을 통해 청소년 독자 중에서도 성적 향상에 관심이 있는 학생으로 독자를 초점화하고 있다(정혜승·서수현, 2009 : 262). 이는 글을 읽을 독자가 다양하게 변화할 수 있음을 필자가 인식하고 있음을 뒷받침한 사례라 할 수 있다. 자신이 위치를 정한 독자가 변화하는 존재라는 것을 인식할 때에, 필자는 독자의 다양한 모습을 인식하여 그와 대화할 수 있는 첫 발을 내디딜 수 있을 것이다.

위치 정하기 전략에 대한 인식이 부족하여 독자와 대화를 원활하게 시작하지 못하는 학생 필자에게는 스스로의 위치를 결정하게 하는 것이 필요하다. 그리고 나서 독자와의 관계를 모색하게 하거나, 독자를 구성하면서 서로의 역동적인 관계 속에서 필자와 독자를 위치 지우는 방식으로 지도하는 것이 필요하다. 이를 위해 교사는 학생 필자에게 위치 정하기 전략이 필자와 독자의 입장을 규정하고 그 둘의 관계를 설정하는 것으로 구현된다는 것을 상기시켜야 할 것이다. ‘지금 글을 쓰는 나의 입장은 무엇인가?’, ‘글을 읽게 될 독자의 입장은 무엇인가?’, ‘나와 독자의 관계는 어떠한가?’, ‘독자는 나와 생각이 비슷한 사람인가, 그렇지 않은가?’ 등의 질문을 통해 이와 같은 위치 정하기 전략을 구체적으로 점검할 수 있도록 지도할 수 있다.

또한, 글 속에서 독자의 여러 모습을 제시하는 필자에게는 자신이 도달하고자 하는, 그리고 설득하고 싶어 하는 최종적인 독자의 모습으로 글 쓰기가 나아가게끔 지도하는 것이 필요하다. ‘너의 글을 읽는 사람이 어떤 사람이었으면 좋겠나?’, ‘독자가 글을 읽으면서 생각이 바뀌고 있을까?’, ‘독자가 생각이 바뀐다면 어떻게 바뀌었을까?’, ‘글의 첫 부분을 읽을 때와 마지막 부분을 읽을 때에 독자는 같은 생각을 하고 있나? 아니면 다른 생각을 하게 되나?’ 등과 같은 질문은 독자의 역동적인 모습을 헤아려 생각해 보는 데에 도움을 줄 수 있다.

2) 독자가 글을 읽도록 만들기-끌어들이기(A : Attracting) 전략

끌어들이기(Attracting) 전략은 독자를 필자의 입장으로 끌어들이어 글을 읽는 내내 독자의 흥미를 유지하고 궁극적으로 필자와 독자가 유사한 생각을 갖게끔 하는 전략이다. 여기에는 독자에게 설득력을 높이기 위한 경험적 측면의 호소, 논리적인 타당성과 정당성을 확보하기 위한 인지적 측면의 호소, 관심을 유발하기 위한 현실적 이익 측면의 호소, 호의적인 반응을 유발하기 위한 감정적 측면의 호소, 독자의 적극적인 참여를 유발하기 위한 행동적 측면의 호소 등이 포함된다. 이는 모두 독자에게 직접적인 호소를 함으로써 독자를 필자의 입장, 생각, 행동으로 적극적으로 끌어들이는 전략이라고 할 수 있다(정혜승·서수현, 2009).

그런데 끌어들이기 전략에 대한 인식이 부족하거나 이를 텍스트로 적절하게 구현하지 못하는 학생 필자들은 독자의 이익 등을 고려하여 문제를 해결하는 대화적인 성격의 글을 쓰는 것이 아니라 자신의 입장에서 글을 써 자신의 문제를 해결하는 글을 쓰는 표현적인 성격의 글을 쓰곤 한다. 독자의 흥미와 관심에 대해 잘못 이해하거나 필자의 입장에서만 독자의 이익을 생각하는 경우가 그러한 예이다. 설득적인 글의 경우, 이와 같은 필자 중심의 글은 높은 성취를 보장받기 힘들다. 글을 읽을 독자의 관심이나 흥미, 이익에 대해서 생각하지 못하는 필자는 독자의 생각 변화라는 설득적인 글의 목적을 성취하기 어렵기 때문이다. 그런 이유로, 끌어들이기 전략에 어려움을 겪는 학생 필자들은 대체로 자신의 입장에서 생각할 수 있는 현실적 이익의 측면에 호소하는 경향을 보인다. 교사 독자에게 ‘시험을 볼 때 지문을 읽는 속도가 빨라지고 글을 이해하는 속도도 빨라지기 때문에 좋다.’는 이유를 들어 책을 읽어야 한다고 설득하는 경우가 이에 해당한다. 교사 독자는 시험을 보는 상황에 관심은 많을 수는 있지만, 시험을 보는 상황으로 얻을 수 있는 이익은 찾기 어렵기 때문이다. 오히려 같은 청소년 독자에게 이와 같은 근거를 제시한다면 설득력이 높아질 수도 있다는 것을 생각해 볼 때에, 같은 내용이라도 독자의 흥미나 관

심, 이익에 따라 그 효과가 달라짐을 다시 한 번 확인할 수 있다.

또한, 끌어들이기 전략에 어려움을 겪는 학생 필자들은 독자가 현실적으로 얻을 수 있는 이익이나 독자가 글을 읽고 난 후에 행동할 수 있는 측면에 대해 구체적으로 언급하지 않는 모습을 보인다. ‘책의 종류는 매우 다양하며 쓰는 방법 또한 매우 다양하다. 그리고 우리가 생활하는 데에 큰 관계를 맺고 있으며 살아가기 위해서도 필요하다. 책은 배우기 위해 필요한 것이고, 배움은 살아가기 위한 것이다. 또, 살아가는 데엔 여러 가지 방법이 있고, 그 방법은 책을 통해서 배울 수 있다. 그러므로 책은 필요한 것이다.’라고만 제시하는 것이 그 예이다. 살아가는 데에 필요한 여러 방법이 무엇인지, 그리고 그 방법들을 책을 통해 어떻게 얻을 수 있는지에 대해서는 전혀 언급하고 있지 않는 것이다.

학생 필자가 끌어들이기 전략을 적절하게 사용하도록 돕기 위해, 교사는 이 전략이 글 전체의 목적과 관련하여 독자의 흥미와 생각에 호소하는 방식으로 구현된다는 것을 상기시킬 필요가 있다. ‘지금 이 글을 읽는 독자가 가장 관심을 가질 수 있는 것은 무엇인가? 왜 독자가 그러한 부분에 관심을 가질 것이라고 생각하는가?’라는 포괄적인 질문에서부터 ‘독자에게 어떠한 방식으로 내 생각을 전달하는 것이 필요할까?’, ‘내가 생각하는 독자는 왜 그러한 방식으로 내용을 전달하는 것이 좋을까?’, ‘내가 경험했던 것 중에 어떤 사실을 말한다면 독자가 마음이 움직일까?’, ‘독자에게 이야기할 수 있는 논리적인 증거는 무엇인가?’, ‘독자가 이 글을 읽고 마음을 움직임으로써 얻을 수 있는 현실적인 이익은 무엇인가?’, ‘이 글을 읽고 마음이 움직인 독자가 앞으로 할 수 있는 일은 무엇인가?’ 등의 구체적인 질문에 이르기까지, 독자의 관심과 생각에 초점을 맞출 수 있는 질문은 교사가 사용할 수 있는 질문의 예가 된다. 그리고 이는 곧 끌어들이기 전략을 점검하여 지도하는 방식이라 할 수 있다.

독자의 성격을 잘못 이해하여 설득하는 글에 필요한 근거를 부적절하게 제시한 경우에는 우선 독자의 모습을 떠올려 그와 같은 독자가 가질 수 있는 현실적 이익에 대해 생각해 보게 한 후 지도하는 것이 필요할 것이다. 예컨대, 유치원에 다니는 동생 독자에게는 책을 읽으면 장차 초등학교

교에 가서 공부를 잘 하게 된다거나 어른들에게 칭찬을 받는다거나 똑똑해 진다거나 등의 동생 독자가 떠올릴 수 있고 실제로 그렇게 여길 수 있는 구체적인 이익에 호소해야 한다는 것을, 교사가 사례를 통해 소개하는 것도 하나의 방법이 될 수 있다.

3) 독자가 글을 쉽게 읽도록 돕기—정보 조절하기(I : Informing) 전략

정보 조절하기(Informing) 전략은 독자의 지식과 정보에 대해 필자가 고려하는 것을 의미한다. 필자는 독자가 이미 알고 있는 것을 기초로 하여 정보를 포함하거나 때로는 배제하기도 한다(정혜승·서수현, 2009).

학생들은 정보 조절하기를 어려워한다. 초등학생 필자들의 독자 고려 방식에 대한 연구(정혜승, 2009)에서는 이와 같은 현상의 이유로 학생들이 독자의 배경지식을 고려하여 글 정보의 수준을 조절하는 데 미숙하기 때문이라고 지적하고 있다. 동시에 그 미숙함의 원인으로 학생들이 독자의 지적 수준을 고려해야 한다는 인식이 부족하거나, 혹은 인식을 한다고 하여도 그의 수준을 파악하는 능력이 부족해서 발생할 수도 있다는 것, 또는 학생들이 필자로서 독자를 고려하는 데 필요한 가용 지식과 정보가 충분하지 않은 것 등을 지적하고 있다. 예컨대, 동생 독자에게 “호랑이는 죽어서 가죽을 남기고 인간은 죽어서 이름을 남기며, 책은 읽어서 씨앗을 제공한다.” 갑자기 내 머릿속에서 이런 말을 내가 지어 냈다.”라고 인용구를 사용하여 독자에게 정보를 제시하고 있는 학생은 정보 조절하기 전략에 대한 인식이 부족한 경우라 할 수 있다. 유치원에 다니는 동생 독자는 ‘호랑이는 죽어서 가죽을 남기고 인간은 죽어서 이름을 남긴다.’라는 격언을 이해하기도 어려울뿐더러 같은 방식으로 ‘책은 읽어서 씨앗을 제공한다.’라는 필자가 새로 만든 비유적 표현도 이해하기 어렵기 때문이다. 필자가 이와 같은 정보를 통해 독자에게 책임기의 유용성을 제시하고 싶었다면, 좀 더 쉬운 말로 바꾸어 진술하거나 유치원에 다니는 동생 독자가 알아들을 수 있는 사례를 인용하는 것이 필요할 것이다.

실제로 정보 조절하기에 성공적인 모습을 보이는 학생 필자의 글에서는 불특정한 독자를 제시한 경우에 ‘책은 마음의 양식이다.’이라고 표현된 것이 담임선생님이라는 독자를 제시한 경우에는 변형 없이 그대로 제시되지만, 동생을 대상으로 하는 경우에 ‘책은 마음의 양식이야. 풀어서 설명하면 책을 읽으면 마음의 배가 찬다는 거야.’와 같이 변형되는 양상을 보인다(정혜승·서수현, 2009 : 265). 같은 비유적 표현을 인용하더라도 아무런 정보가 없는 앞의 사례와 달리, 유치원에 다니는 동생 독자가 ‘책은 마음의 양식이다.’는 격언을 알지 못할 것이라 예측하고 이에 대해 상세하게 제시하여 내용을 확장한 것이다.

정보 조절하기 전략을 보다 잘 사용하기 위해서는, 글을 담화 공동체 안에서 진행되는 대화의 한 부분으로 인식하여(Cazden, 1989), 독자들이 어떠한 지식을 갖고 있을지를 미리 예측할 필요가 있다. 그리고 여기에서 그치지 않고 더 나아가 독자가 화제에 대해 잘 모른다고 판단할 때에는 더 많은 안내를 제공하여 명료화하려는 시도를 할 필요가 있다. 반대로, 독자가 화제에 대해 잘 알고 있다고 판단할 때에는 글을 지루하게 만들 수 있는 정보의 양을 줄이고 독자에게 추론할 기회를 제공할 필요가 있다. 교사는 정보 조절하기 전략을 지도할 때에 글의 내용을 추가, 삭제, 확장, 축소할 수 있는 다양한 질문을 통해 이를 점검하게 할 필요가 있다. 예컨대, ‘네가 떠올린 독자가 이 글을 더 잘 이해하려면 어떤 내용이 더 필요할까?’, 또는 ‘네가 떠올린 독자는 이 글이 내용이 길어서 좀 지루해하지 않을까? 어떤 부분을 삭제하면 좋을까?’ 등의 질문은 학생 필자에게 독자가 가지고 있는 정보의 양을 재고하여 글의 내용을 조정하는 데에 도움을 줄 수 있다.

4) 독자의 반응에 대처하기—반응에 응답하기(R : Replying) 전략

반응에 응답하기(Replying) 전략은 글을 읽고 생각할 수 있는 독자의 반응에 대해 필자가 글 속에서 미리 응답하는 일종의 ‘선수치기’와 같은 전

략이다. 여기에는 독자와의 적절한 관계 형성에서부터 독자의 반응을 예측하는 것까지를 포함한다. 필자는 독자의 생각이나 상황, 처지를 미리 알고 있음을 드러내기 위해, 독자가 생각할 수 있는 부분에 대해 미리 언급하거나 자신의 생각을 덧붙여 설명할 수 있다. 대체로 이러한 전략은 의문문과 같은 형식을 빌려 질문에 답을 하는 방식이나 독자가 나타내는 반응에 대한 답변하기 등으로 구현된다(정혜승·서수현, 2009).

독자의 반응에 응답하기 전략은 쓰기의 대화적 속성을 잘 보여주는 전략이지만, 학생들이 이와 같은 전략을 바탕으로 글을 쓰는 것은 쉽지 않다. 학생들이 독자가 자신의 글에 대하여 어떤 반응을 보일 것인지를 예측하는 일 자체가 어려운 과업일 수 있기 때문이다. 그리고 설령 독자의 반응을 예측한다고 하여도 그에 적절한 대처 방법을 알지 못할 수 있기 때문에, 글을 쓰면서 독자의 반응에 응답하는 전략을 사용하기란 용이하지 않다.

반응에 응답하기 전략에 어려움을 겪는 학생들은 ‘책을 읽으면 지식력이 풍부해지고 어휘력을 쌓을 수 있기에 책을 읽는다고 생각한다. 하지만 내 생각과는 정반대의 생각을 가진 사람도 분명히 있을 것이다. 예를 들면 남이 읽지 못하거나 거부하는 책을 자신이 읽는다면 내 자신이 대답하고 자랑스러움에 책을 읽는 사람도 있을 것이다. 하지만 책을 읽어 그렇게 된다면 꼭 책을 안 읽어도 된다고 생각하지만 무엇보다도 책을 읽고 좀더 많은 지식과 많은 생각 등등 그런 느낌과 머릿속을 쌓기에 책을 읽는 거라 생각한다.’고 말하는 모습을 보인다. 이 학생 필자는 글을 읽는 독자와 대화를 시도하긴 하지만, 이 글을 읽는 독자가 자랑하려고 책을 읽을 수도 있는 사람이라고 가정하고 있다. 이는 독자가 반론을 제기하리라고 생각하는 부분에 대해 미리 대처한 것이기는 하지만, 그 수준을 낮게 상정한 것이다. 이 경우에 글을 읽는 독자는 자신이 수준 낮은 독자로 상정된 데에 대해 불만을 가지게 되어 글을 통한 성공적인 대화에 도달하기 어렵게 될 것이다.

또한 반응에 응답하기 전략에 어려움을 겪는 학생의 글에는 독자의 반응을 예측하여 미리 응답해야 한다는 생각이 텍스트로 제대로 구현되지

못하는 경우도 나타난다. 동생 독자에게 ‘더 설명하면 니가 안 들으려 할 테니 두 번째 생각을 말할게. 두 번째는 감정 조절을 잘 할 수 있어. 이것 또한 길게는 말하지 않을게. 그냥 딱 잘라 쉽게 말하면 기분의 변화가 심한 사람들에게 가장 필요한 필요성이란다.’라고 말하는 것이 그러한 예이다. 이 글에서 학생 필자는 어린 독자가 긴 글에 대해 보일 반응에 대해 미리 대처하고자 한다. 그러나 이 글의 바로 뒤에는 ‘벌써 지루해하더니. 그럼 내가 한 이야기를 잘 기억해두고 훗날 니가 몇 년 후 생각하는 게 더욱 성숙해지는 그날 다시 말해줄게.’라고 급히 글을 마무리하고 있다. 동생 독자의 반응을 미리 대처하기는 하지만, 그 대처 양상이 글을 빨리 끝맺는 것으로 나타나는 것이다. 자신보다 어린 독자의 반응에 대처할 때에는 글을 쉽게 쓴다거나 상세하게 풀어준다거나 하는 전략이 필요한데, 그저 정보의 양을 줄여 끝맺고 있는 것이다. 독자의 반응에 대처하여 대화를 시도하다가 때때로 논리적인 오류에 빠지게 되는 경우도 있다. ‘책을 읽는 것은 무엇보다 지식과 어휘력을 쌓기 위해서지만, 어린이들은 무엇보다 꿈이 자라야 하니깐…….’이라고 말하는 학생 필자의 글에는 두 가지 의견이 충돌하는 양상이 보인다. 자신의 의견은 책읽기의 주요 목적이 지식과 어휘력을 쌓는 데에 있다고 생각하지만, 유치원에 다니는 동생 독자의 반응을 고려할 때에 무엇보다 꿈이 자라야 한다고 생각하면서 이 두 가지가 글에 혼재되어 나타나는 것이다.

독자의 반응에 응답하는 전략을 성공적으로 사용하는 필자는 적극적으로 독자의 반응을 예측하여 텍스트로 실현하는 양상을 보였다. 예컨대, 불특정한 독자를 제시한 경우에는 ‘물론 바쁜 현대인들이 잠을 내어 책을 읽는다는 것이 그리 쉬운 일은 아니지만’이라고 표현된 것이 담임선생님이라는 독자를 제시한 경우에는 ‘선생님께서 저희를 가르치고 지도해 주시느라 독서를 하신다는 것이 매우 힘드실 것이라고 생각하지만’, 그리고 동생을 대상으로 하는 경우에는 ‘물론 여러 가지 학원도 다니고 유치원도 다니느라 힘들겠지만’으로 변형되는 양상을 보였다. 이는 독자가 가능한 관심을 기울이는 데에서 더 나아가 필자가 독자의 반응을 떠올리고 이를 미리 고려하고 있음을 나타내기 위해 노력하는 모습을 드러낸 것이라 할

수 있다(정혜승·서수현, 2009 : 267).

학생 필자들이 반응에 응답하기 전략을 잘 사용하도록 돕기 위해, 교사는 우선 위치 정하기 전략을 통해 필자와 독자의 관계를 다시 한 번 떠올릴 수 있도록 지도할 필요가 있을 것이다. 반응에 응답하기 전략을 사용하기 위해서는 필자와 독자가 담화 공동체를 구성해야 하는 것이 전제되기 때문이다. 그 다음에 교사는 학생들에게 ‘네가 글을 이렇게 썼을 때 네 글을 읽는 독자는 어떤 생각을 하게 될까?’, ‘그러면 그런 생각을 하는 독자들에게 어떤 말을 미리 해 주면 좋을까?’, ‘그와 같은 말을 하는 것이 왜 필요할까?’ 등의 질문을 통해 독자에 대해 반응에 대해 적극적으로 고려하는 데에 도움을 줄 수 있을 것이다.

4. 결론

작문 수업에서 학생들이 글을 쓸 때에 교사들은 항상 독자를 고려해야 한다고 당연한 듯이 이야기하곤 한다. 그러나 글을 쓰는 배움의 과정에 있는 학생 필자가 독자를 고려하기란 쉬운 일이 아니다. 그리고 필자가 독자를 고려한다고 의도한 것이 항상 성공적인 결과를 낳는 것은 아니다. 이에 이 연구는 독자 고려 교육을 위해 PAIR 전략을 활용하여 독자 고려에 어려움을 겪고 있는 학생 필자들을 도울 수 있는 교육적 방안들에 대해 제시하였다.

기존의 독자 고려 교육이 독자를 수동적이고 고정적인 존재로 파악하고 있는 데에 비해, PAIR 전략은 독자를 필자와 대화하는 응답적 존재로 파악하고 있다. 독자가 필자와 대화할 수 있는 존재라고 생각한다면, 필자가 해야 할 일은 독자를 대화의 장인 자신의 글로 초대하고 계속해서 대화에 참여할 수 있도록 독자를 끌어들이어야 할 것이다. 그리고 독자가 글을 쉽게 읽을 수 있도록 도와주어야 하며, 때때로 독자의 반응에 대해 미리 대답을 해야 할 것이다. 그런데 이와 같은 필자의 노력은 비가시적이

기 때문에 어린 학생 필자들이 이를 습득하기란 쉽지 않다. 따라서 학생 필자가 독자를 고려하여 글을 쓰는 것을 돕기 위해서는 교사가 적절한 시점에 적절한 질문을 제공할 필요가 있다. 이 연구에서는 필자가 글을 쓰는 과정에서 독자를 생각해야 하는 장면들을 상정하고 필자가 이와 같은 역할을 수행하는 것을 돕기 위한 교사의 질문을 제시하였다.

물론 이 연구에서 제안한 PAIR 전략을 촉진시키기 위한 질문의 타당성과 효용성 검증의 여부는 후속 연구 과제로 남겨 두는 바이다. 또한, 이 연구에서는 학생 필자들의 텍스트를 통해 드러난 결과만을 대상으로 하였기 때문에 학생들이 실제 전략을 사용하는 과정과 그 의도를 명확하게 파악하는 데에는 한계가 있다. 따라서 필자의 의도와 전략, 그리고 텍스트를 연결하는 연구가 추가적으로 시행되어야 할 것이다.*

* 본 논문은 2009. 6. 27. 투고되었으며, 2009. 7. 4. 심사가 시작되어 2009. 7. 28. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 박영목(2008), 『작문교육론』, 도서출판 역락.
- 서수현(2008), 「요인 분석을 통한 쓰기 평가의 준거 설정에 대한 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 정혜승(2009), 「초등학생 필자의 독자 고려 정도와 방식」, 『국어교육학연구』 제34호, 국어교육학회, pp.397~427.
- 정혜승·서수현(2009), 「필자의 독자 고려 전략과 텍스트 실현 양상—PAIR 전략을 중심으로」, 『작문연구』 제8집, 한국작문학회, pp.251~275.
- Berkenkotter, C.(1981). Understanding a Writer's Awareness of Audience. *College Composition and Communication* 32, pp.388~399.
- Blakeslee, A. M.(2001). *Interacting with Audiences-Social Influences on the Production of Scientific Writing*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cazden, C. B.(1989). The myth of autonomous text, In D. M. Topping, D. C. Crowell, & V. N. Kobayashi (Eds.) *Thinking across cultures*. Hillsdale, NJ : Erlbaum. pp.109~122.
- Daniels, H.(2001). *Vygotsky and Pedagogy*. NY : RoutledgeFalmer.
- Ede, L. S.(1979). On Audience and Composition. *College Composition and Communication*. Vol.30, No.3. pp.291~295.
- 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*. Vol.31, No.1. pp.21~32.
- Kirsch, G.(1990). Experienced Writers' Sense of Audience and authority. In G. Kirsch & D. H. Roen (Eds.) *A Sense of Audience in Written Communication*, pp.216~230. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Monahan, B. D.(1984). Revision strategies of basic and competent writers as they write for difference audiences. *Research in the Teaching of English*. Vol.18, pp.288~304.
- Park, D. B.(1986). Analyzing Audiences. *College Composition and Communication*. Vol.37, No.4. pp.478~488.
- Pfister, F. R. and Petrick, J. F.(1980). A Heuristic Model for Creating a Writer's Audience. *College Composition & Communication*, Vol.35. No.2.

- 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.
- Roen, D.H., & Willy, R.J.(1988). The Effects of Audience Awareness on Drafting and Revising. *Research in the Teaching English*. Vol.22. pp.75~88.
- Roth, R.G.(1987). The Evolving Audience : Alternatives to Audience Accommodation. *College Composition and Communication*. Vol.38, No.1. pp.47~55.
- 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.
- Rubin, D. L., & O'Looney.(1990). Facilitation of audience awareness : Revision process of basic writers. In G. Kirsch & D. H. Roen (Eds.) *A sense of audience in the written communication*. Newbury Park, CA : Sage Publications. pp.280~292.

〈초록〉

PAIR 전략을 활용한 독자 고려 교육

서수현 · 정혜승

이 연구는 대화적 관점에서 기존 독자 고려 교육의 문제점을 분석하고, 그 대안으로 PAIR 전략을 제안하는 데에 목적이 있다. 기존의 독자 교육은 독자를 수동적인 존재로 가정하고, 전통적인 인구학적 분석 중심의 구체적이지 못한 독자 고려 내용을 제공하고 있는 문제점을 지니고 있다. 이러한 문제점을 개선하고, 필자의 독자와의 대화 능력을 제고하기 위해서 작문 과정에서 필자가 독자와 대화하기 위하여 구사한 전략을 텍스트 분석을 통하여 추출한 PAIR 전략을 활용할 수 있다. PAIR 전략은 독자를 글에 초대하는 P(Positioning, 위치지우기) 전략, 독자로 하여금 글을 읽게 만드는 A(Attracting, 끌어들이기) 전략, 독자가 글을 쉽게 읽도록 도와주는 I(Informing, 정보 조절하기) 전략, 독자가 보일 반응을 예측하여 미리 대처하는 R(Replying, 반응에 대처하기) 전략으로 구성된다. 이 연구에서 제안한 PAIR 전략은 학생들이 작문 과정에서 독자를 고려할 때 무엇을, 어떻게 해야 하는지에 대한 구체적인 아이디어를 제공해준다는 점에서 의미가 있다. 그러나 이 전략의 타당성과 효율성에 대한 검증이 요구된다는 점에서 후속 연구가 필요할 것이다.

【핵심어】 독자 고려 교육, PAIR 전략, 위치 지우기 전략, 끌어들이기 전략, 정보 조절하기 전략, 반응에 대처하기 전략

<Abstract>

Audience-considering Education Applying the PAIR Strategy

Seo, Soo-hyun · Chung, Hye-seung

This study is designed to analyze the problems of the existing audience-considering education in terms of dialogue and to propose the PAIR strategy as an alternative. The existing audience education shows problems of assuming that audience are passive beings and offering unspecific considerations of audience based on traditional demographical analysis. In this regard, the PAIR strategy can be used which has been obtained by making a text analysis of the strategy I used to communicate with my audience in the process of writing to improve such weak points and enhance my ability to communicate with my audience,. The PAIR strategy is composed of P (Positioning) sub-strategy to invite audience to a text, the A (Attracting) sub-strategy to make audience to read a text, the I (Informing) sub-strategy to help audience read a text easily, and the R(Replying) sub-strategy to predict and cope with the responses audience will show. The PAIR strategy in this study is significant in that the strategy concretely shows what and how to do when students takes audience into consideration in the course of writing. Still, further follow-up studies will be needed in that the strategy is required to verify its validity and efficiency.

[Key words] audience-considering education, PAIR strategy, Positioning strategy, Attracting strategy, Informing strategy, Replying strategy