

대화적 관점에서의 소설교육 교수-학습 전략 연구

-자기 반영적 소설을 중심으로-

선 주 원*

〈차 례〉

1. 서론
2. 대화적 관점에서의 소설교육의 틀
3. 대화적 관점에서 학습자의 소설 읽기
4. 대화적 관점에서의 교수-학습 전략
5. 결론

1. 서론

소설 수업에서 교사들이 학습자에게 소설 텍스트에 대한 관심을 유도하는 것은 그리 쉬운 일이 아니다. 학습자들이 문자 매체에 의해 형상화된 소설 텍스트보다는 비디오, TV 드라마, 컴퓨터 게임 등과 같은 영상 매체에 더 많은 관심을 보이기 때문이다. 따라서 소설 수업이 보다 재미있고 활기 있게 이루어지기 위해서는 소설교육의 교수-학습 방법에 대한 보다 근본적인 반성이 필요하다. 지금까지의 소설 수업은 교사의 주도 하에 교사가 소설 텍스트의 미적 가치를 학습자에게 전달하고, 학습자는 이를 수

* 한국교원대학교 강사 (cleansun@chollian.net)

동적으로 수용하는 방식으로 이루어져 왔다. 그러나 학습자의 소설 읽기는 소설 텍스트에 대한 주제적이고 비판적 읽기를 통해 작가와 소통하는 행위라고 할 수 있다. 작가와의 소통을 통해 학습자는 소설 텍스트에 대한 자신의 이해와 수용을 심화시키고, 이를 통해 자신의 삶에 대한 성찰과 새로운 자기 형성을 도모할 수 있기 때문이다. 소설 텍스트를 매개로 한 작가와 학습자의 소통에서 가장 중요한 것은 소설 텍스트 내·외적 층위에서 이루어지는 소통의 양상을 학습자가 얼마나 인식하고, 이것들과 주제적이고 대화적으로 소통할 수 있는가 하는 점이다. 텍스트를 매개로 한 학습자와 작가의 대화적 소통은 학습자의 수용을 풍부하게 하면서, 학습자가 삶의 대화성을 인식하여 소설 텍스트의 의미를 자기 삶과 관련지어 자기 형성을 도모할 수 있게 하기 때문이다. 또한 학습자는 텍스트 수용을 통한 비판적 사고 형성을 통해 자신의 소설 읽기와 문학적 사고의 관련성을 검토하고, 이를 바탕으로 텍스트의 심미성을 구현함으로써 문학 생활화를 도모할 수 있기 때문이다.

그런데 학습자가 소설 텍스트에 대한 심미성을 구현하고, 이를 바탕으로 자기 성찰과 자기 형성을 하기 위해서는 대화적 소통 능력(Dialogic communication competence)이 필요하다. 학습자의 대화적 소통 능력은 학습자가 소설 텍스트의 심미성을 구현하고, 이를 자기 삶과 관련지어 이해하고 평가하기 위한 제반 능력이라고 할 수 있다¹⁾. 소설 텍스트에 대한 심미성을 구현하는 학습자의 대화적 소통 능력은 학습자만의 노력에 의해서 형성되기보다는 문학 교사에 의해 매개되고 함양되는 특성을 갖는다. 문학 교사는 소설 텍스트를 학습자에게 중개하면서, 텍스트에 대한 학습자의 소통 능력을 증진시키고자 하는 교육 목적을 갖고 소설 수업을 하기 때문이다. 문학 교사는 학습자와는 다른 층위에서의 텍스트 수용자로서 학습자에게 텍스트를 중개하는 역할을 교육과정에 의거하여 선조적(線條的)으로 수행한다. 즉, 문학 교사는 학습자와 텍스트의 대화적 소통을 중개하면

1) 본고가 상정하는 대화적 소통 능력은 제 7차 국어과 교육과정 '문학' 영역에서 상정한 '문학 능력'과 유사한 개념이다. 그러나 문학능력이 텍스트에 대한 학습자의 소통에 초점이 주어져 있다면, 본고가 상정하는 대화적 소통 능력은 텍스트에 대한 학습자의 소통 뿐만 아니라, 문학 교사, 동료 학습자 등과 학습자의 소통을 전제하는 보다 포괄적인 개념이다.

서, 학습자의 대화적 소통 능력을 증진시키는 역할을 하는 것이다. 따라서 학습자와 텍스트의 소통을 중개하는 교사가 어떠한 교수·학습 전략을 사용하는가는 소설교육 전체의 모습을 이끌어 가는 하나의 조직틀(frame of reference)이 될 수 있을 것이다. 본고에서는 학습자의 대화적 소통 능력을 향상시키기 위한 소설교육의 교수·학습 전략을 검토하고자 한다. 특히 소설 담론 주체(화자와 작중 인물)에 대한 학습자의 이해력 향상과 소설 텍스트에 대한 학습자의 소통이 수행되는 소통 맥락에 초점을 두어, 학습자의 대화적 소통능력을 향상시키는 소설교육 교수·학습 전략을 이청준의 「매잡이」를 분석 텍스트로 삼아 논의할 것이다. 이를 통해 대화적 관점에서의 소설교육 교수·학습 전략이 학습자의 대화적 소통 능력을 구체적으로 어떻게 향상시킬 수 있는지를 검토할 것이다.

2. 대화적 관점에서의 소설교육의 틀

언어 활동을 통해 수행되는 교육 행위와 문학 행위는 의사 소통의 한 양상이라고 할 수 있다. 문학 현상은 기호론적 실천으로서의 작가와 독자의 문학적 소통을 통해 구체화되고, 교육 현상은 교육 주체들의 소통을 통해 구체화되기 때문이다. 문학 현상과 교육 현상에서 담론 주체들은 상호간에 의미 작용을 하며, 이 의미 작용은 주체간의 대화적 관계를 통해 역동적으로 드러난다. 이 대화적 관계는 소설교육 현상을 대화적 관점에서 접근할 수 있는 근거를 제공한다. 소설교육 현상은 교육 주체들이 대화적으로 소통하는 가운데 수행되기 때문이다²⁾.

학습자의 텍스트 이해와 수용은 학습자와 소설 담론의 대화적 소통 양상을 구체적으로 드러내는 것으로, 문학 교사나 동료 학습자의 이해·수용과의 진정한 대화적 관계 형성으로부터 나온다. 따라서 학습자의 텍스트 이해와 수용은 학습자 개인만의 것이 아니라, 문학 교사나 동료 학습자, 소설 텍스트 등과의 대화적 소통을 통해 구성된다고 할 수 있다. 학습자의 텍스트 수용은 타자의 다양한 목소리와의 상호 작용을 통해 수행되기 때문이

2) 정정호(2001), 『세계화 시대의 비판적 페다고지』, 생각의 나무, 375~403쪽 참조.

다. 학습자는 텍스트 수용을 위해 타자를 필요로 하며, 타자와의 관계 속에서 형성되는 의미의 한정과 소통을 갖는다. 이것은 '나'에 의해 인식된 세계는 또한 '너'에 의해 인식된 세계이며, 나아가 '우리'에 의해 인식된 세계임을 의미한다. 따라서 소설교육은 대화적 관점에서 해명될 필요가 있다.

다성적 소설을 대상으로 하는 소설교육에서 학습자는 다성적 소설과 대화적 소통 관계를 형성하고, 이를 통해 자신의 의식 내부에서 텍스트와의 끊임없는 소통 작용을 하는 응답성(answerability)을 지향한다³⁾. 따라서 소설 텍스트에 대한 학습자의 응답적 이해는 이론이나 기술(technique)의 문제가 아니라, 자기 반성에 연관되는 실천(Praxis)의 문제라고 할 수 있다⁴⁾. 작가와 학습자는 텍스트를 매개로 하여 상호 작용을 수행하며, 이 과정에서 학습자는 자신의 삶에 대한 자기 반성과 자기 인식을 통한 윤리적 실천을 하기 때문이다. 학습자의 이해와 해석을 참인 것으로 이해할 수 있는 것은 우리의 개념 체계에 달린 것이기 때문에, 학습자의 이해와 해석은 진리의 문제라기보다는 적절한 행위의 문제라고 할 수 있다⁵⁾.

소설 텍스트에 대한 이해와 소통 과정에서 구체화되는 학습자의 담론적 실천은 문학 교사, 동료 학습자, 텍스트에 대한 응답적 반응을 통해 이루어진다. 그런데 학습자가 갖는 대화적 관계는 학습자가 다른 교육 주체들과 절대적으로 평등하다는 데 있는 것이 아니라, 대화상에서 학습자가 갖게 되는 역할에 대한 제한을 학습자가 인식해야만 보다 효과적으로 수행될 수 있다. 즉, 학습자는 자신의 대화적 소통 능력에 따라 타자와의 구체적인 소통 관계를 형성하므로, 자신의 소통 상황을 정확히 인지해야 하는 것이다⁶⁾. 학습자는 타자의 이해와 수용이 자신의 이해와 수용을 위한 토대가

3) 소설 텍스트에 대한 학습자의 이해를 의사 소통적 상호 작용 속에서의 응답성으로 논한 사람으로는 Kent와 Cooper를 들 수 있다.(Thomas Kent, "Hermeneutics and Genre: Bakhtin and the Problem of communicative Interaction", ed. Frank Farmer(1998), Landmark Essays: On Bakhtin Rhetoric and Writing, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp.34-36./ Marilyn M. Cooper (1998), "Dialogic Learning Across Disciplines", Ibid, pp.83~91.)

4) David L. Coulter(1994), "Dialogism and Teacher", Simon Fraser University Dissertation, p.130.

5) G. 레이코프 & M. 존슨, 노양진·나익주 옮김(1995), 『삶으로서의 은유』, 서광사, 225~227쪽 참조.

되고, 자신의 이해와 수용은 타자의 것에 종속되거나 타자의 것을 흡수하는 것이 아님을 인식해야 한다. 이런 인식을 통해 학습자는 자신의 이해와 수용이 타자의 이해, 수용과 갖는 차이를 확인하면서, 텍스트에 대한 이해와 해석이 자기 삶에 주는 정서적 울림을 통해 삶에 대한 자기 성찰을 해 나갈 수 있다. 따라서 학습자의 텍스트 이해와 해석은 텍스트에 내재된 진리나 작가의 의도를 찾아내는 것이라기보다는 자기 성찰과 자기 형성과 관련되며, 이는 궁극적으로 학습자가 '나는 어떻게 살아가야 할 것인가'에 대한 윤리적 성찰과 실천을 하는 문제와 관련된다고 할 수 있다. 따라서 다성적(polyphonic) 소설 텍스트에 대한 학습자의 응답성은 '사건(the event)'의 관점⁷⁾에서 접근될 필요가 있다. 학습자의 소설 읽기는 단순히 텍스트의 의미를 발견하기 위한 것이 아니라, 학습자가 개인적 경험과 예상에 따라 텍스트를 해석하는 의미 형성의 사건이며 학습자의 삶과 관련되기 때문이다.

'대화적 관점'에서 볼 때, 학습자는 자신의 가치관이나 소통 능력에 따라 소설 담론과 소통한다. 학습자의 텍스트 이해와 수용은 그 자체가 궁극적인 진리가 되거나 유일한 것이 아니라, 타자와의 대화적 소통을 통해 변화하는 가변성을 갖는다. 그러므로 학습자가 소설 텍스트에 담겨진 의미를 찾아내는 과정을 통해 어떤 최종적인 이해와 수용에 도달할 수 있다고 보는 관점은 소설교육에 대한 단성적 관점의 한 예일 뿐이다. 지금까지 학교 현장에서의 소설교육은 평균 수준의 학습자들을 양산하는 모습을 보여왔다. 그러나 소설교육의 궁극적인 지향점을 '자기 형성적 주체' 함양이라고 할 때, 앞으로의 소설교육은 학습자가 대화적 소통 능력을 증진시켜, 텍스트에 대한 이해와 평가를 통해 자기 성찰과 자기 형성을 해 나가는 과정에

6) 학습자는 텍스트를 이해, 해석하고 평가하기 위해 많은 소통 전략들을 세운다. 텍스트에 대한 이해, 사전 문학 경험, 다른 학습자, 문학 교사, 그리고 작가와의 상호 작용, 다른 텍스트와의 상호 텍스트성, 세계의 정체성에 대한 인식 등을 통해 텍스트 소통 전략을 세운다.(Peter Smagorinsky(1996), Standards in Practice Grade 9~12, Illinois: NCTE, p.75.)

7) 사건의 관점에서 볼 때, 소설텍스트는 학습자의 소통능력에 의해 해석되고 소통된 세계로 나타나기에 교유의 소통체가 되며, 학습자가 소유하고 있는 소통능력과 부합되는 면모를 드러내게 된다.

초점을 둘 필요가 있다. 소설 텍스트에 드러난 서로 다른 세계와 질서, 삶의 방식들이 학습자의 수용 맥락에 맞게 소통되고, 학습자는 타자와의 소통을 통해 소설 담론을 이해하고, 나아가 자신의 삶의 본질을 인식할 수 있어야 하기 때문이다. 탈맥락화된 의사 소통과 정전화된 체계로서의 '특권화된 진리'를 지향하는 소설교육은 단성적인 교육 결과만을 가져올 뿐이다. 그러나 학습자의 이해와 해석의 다성성과 대화적 소통을 강조하는 것이 이해와 해석의 무정부주의를 옹호하는 것은 아니다⁸⁾. 학습자의 모든 해석과 이해가 가치 있다거나, 해석과 이해가 특별한 수용 맥락에 의해서만 결정되는 것은 아니기 때문이다. 또한 해석과 이해의 다양함이 단일함 혹은 안정됨보다 항상 좋다는 법도 없기 때문이다. 다만, 본고는 소설 텍스트에 대한 학습자의 이해와 평가 과정이 학습자가 가져야 할 윤리적 응답으로서의 실천의 문제임을 강조하는 것이다. 학습자의 윤리적인 실천은 무분별한 상대성의 발산이 아니라, 텍스트의 심미성을 구현하고 삶의 본질을 해명하는 것과 관련되기 때문이다.

학습자는 소설 담론에 대한 거리두기(distancing)를 통해 비판적인 소설 읽기를 수행한다. 이러한 비판적인 소설 읽기는 소설 담론에 대한 학습자의 표현 활동, 즉 비평문 쓰기(서사적 글쓰기)를 통해 보다 풍부하게 이루어질 수 있다. 서사적 글쓰기는 소설 담론에 대한 학습자의 이해와 수용을 복수적 목소리(plurivocity)로 보다 심층적이고 풍부한 것이 되게 하기 때문이다. 학습자는 소설 텍스트에 형상화된 것을 이해하고 수용하면서 자기 성찰을 해간다. 이러한 학습자의 자기 성찰은 소설 담론의 논리에 동일시되는 과정이 아니라, 소설 담론에 대한 비판적 거리두기를 통해 자신의 삶이 갖는 대화적 본질을 인식하는 과정이다. 이 과정은 학습자가 자기 형성적 주체(self formative subject)로서 소설 텍스트에 대한 대화적 소통을 수행하는 데서 구체화된다.

소설 텍스트에 대한 학습자의 해석은 텍스트에 형상화된 세계를 참조로

8) 모든 궁극적인 기준의 상실, 즉 그 자체 어떤 기준, 원리, 가치에 의해서도 규정될 수 없는 학습자의 이해와 해석의 다성성은 태도와 선호의 선택 및 표현과 연관된다고 할 수 있다. (알래스데어 매킨타이어, 이진우 옮김(1997), 『덕의 상실』, 문예출판사, 60~62쪽 참조.)

하여, 텍스트에 의해 열려진 사고의 길을 자신의 삶과 관련짓는 것이다. 그런데 소설 텍스트에 대한 학습자의 해석이 다성적인 양상으로 드러나기 때문에, 학습자의 해석 사이에는 상호 공존과 갈등이 생겨난다. 다양한 해석들의 공존은 해석의 갈등 상태로 드러나며⁹⁾, 최종적 해석은 가장 타당하다고 판단되는 것일 뿐이다. 그러나 텍스트에 대한 해석에서 가장 타당한 것, 즉 단일하고 정확한 의미란 존재하지 않는다. 학습자의 텍스트 해석은 진리도 무리도 아닌 나름대로의 일리를 지향하는 것이기 때문이다. 따라서 소설 텍스트에 대한 학습자의 해석은 학습자가 자신에 대한 자기 해석(self-interpretation)에서 절정에 달할 수 있고, 이를 바탕으로 학습자는 자신의 삶의 본질을 더 잘 이해할 수 있다¹⁰⁾.

학습자가 갖는 소설 텍스트와의 대화적 소통은 텍스트 외적 상황 맥락과 연관될 때라야 소통이 원활하게 수행될 수 있다. 소설 텍스트는 학습자의 문화적 경험에 다층적으로 대응되기 때문이다. 소설 텍스트는 학습자의 주체적 수용과 대화적 소통에 의해 소설 텍스트 내적 상황 맥락과 외적 상황 맥락 사이에 매개 작용이 이루어짐으로써 문학적 문화에 편입될 수 있다. 소설 텍스트 내적 구조나 담론만을 상징하는 소설교육이 한계를 갖는 것은 바로 이 때문이다. 그러나 학습자가 소설 텍스트와의 대화적 소통을 수행하는 것만으로는 소설교육의 목적이 충분히 달성되었다고 할 수는 없다. 소설 텍스트에 대한 논리적 이해와 소설교육 현상에 대한 이해가 바탕을 이루어야 하기 때문이다. 소설 텍스트에 대한 논리적 이해는 소설 텍스트에 대한 보다 심화된 이해를 가능하게 하고, 텍스트와 학습자의 대화적 소통을 다양하게 구체화시킨다. 작가의 이념과 소설 담론의 구조를 읽어내는 학습자의 논리적인 소설 읽기는 소설 담론과의 대화적 소통을 이끌어가기 때문이다. 예컨대 염상섭의 「만세전」을 소통하는 방식과 『삼대』를 소통하는 방식은 다를 수밖에 없는데, 두 텍스트에 대한 학습자의 논리적 이해 정도가 차이 나기 때문이다. 따라서 문학 교사는 소설 텍스트에 대한 학습

9) 텍스트에 대한 독자 혹은 학습자의 다양한 해석들 사이의 공존과 갈등에 대한 논의는 리코어 해석학의 중심이라고 할 수 있다.(P. Ricoeur, 양명수 옮김(2001), 『해석의 갈등』, 아카넷.)

10) P. Ricoeur(1981), *Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge U.P., p.158.

자의 논리적 해석 능력을 길러주어야 한다. 또한 소설교육 현상에 대한 이해는 학습자와 문학 교사, 동료 학습자와의 대화적 소통 양상을 보다 잘 인식할 수 있게 한다. 따라서 소설교육을 통해 학습자는 텍스트와의 대화적 소통 뿐만 아니라, 텍스트에 대한 논리적 이해, 그리고 문학 교사, 동료 학습자 등과의 대화적 소통을 보다 원활하게 수행할 수 있는 대화적 소통 능력을 함양할 필요가 있다.

3. 대화적 관점에서 학습자의 소설 읽기

자기 반영적 글쓰기 방식에 의한 소설 담론의 대화성은 대화적 관점의 소설교육에서 중요한 소설교육의 내용이 될 수 있다. 자기 반영적 글쓰기 방식은 소설 담론의 대화성을 드러내는 기법일 뿐만 아니라, 학습자의 문학 체험에 깊은 정서적 울림을 줄 수 있기 때문이다. 따라서 학습자가 소설 읽기를 통해 깊은 정서적 울림을 얻고, 이를 자신의 삶과 관련지을 수 있도록 하기 위해서는 자기 반영적 글쓰기 방식에 의한 소설 담론의 대화성에 주목할 필요가 있다. 자기 반영적 글쓰기 방식을 통해 형상화된 소설 담론의 대화성에 대한 이해와 평가를 통해 학습자는 작가의 서술 전략에 대한 보다 풍부한 인식을 하고, 이를 내면화하여 소설 텍스트에 대한 교섭적 경험을 할 수 있기 때문이다. 학습자는 텍스트에 대한 교섭적 경험을 통해 자기 성찰과 자기 형성을 하는 자기 형성적 주체가 될 수 있을 것이다.

이청준의 「매잡이」는 다성적인 서사 구조와 다층적인 서술 구조를 갖고 있는 작품이다. 내화인 매잡이 광서방의 일이 '나'의 소설과 민태준의 소설, 그리고 버버리 소년 '중식'의 이야기를 통해 중층적으로 전달되고 있다. 내화는 시대의 변화에 따라 옛 풍속이 되어버린 매잡이의 삶, 전통을 유지하려는 의지를 죽음으로써 보여주는 매잡이 사내 광서방에 관한 이야기이다. 그리고 시대에 맞지 않게 거의 결벽증에 가까울 정도로 소설가의 장인 의식을 죽음으로 고수하는 무명 소설가 '민형'의 이야기가 외화로서 액자 구조¹¹⁾를 형성한다. 따라서 이 소설은 텍스트를 서술해 가는 소설가인 주석

11) 이 용어와 연관된 것으로는 '심연으로 밀어넣기', '이야기 속 이야기', '무한회귀', '거울-텍스트(mirror-text)' 등의 번역어가 있는데, 본고에서는 일반적으로 사용되는 '액자구

적인 화자 '나'에 의해 대화에서 부각되고 있는 '매잡이의 문제'와 외화 층위에서 부각되고 있는 '소설가의 양심 문제'가 중층적으로 결합되고 있다고 할 수 있다.¹²⁾

내화의 두 층위를 형성하는 '나'의 소설과 민태준의 소설 사이에는 결정적인 차이가 있다. 민태준의 소설이 광서방과의 오랜 대화를 통해 나온 것인 반면, '나'는 죽어가는 광서방이 민태준에게 전하라는 알 수 없는 몇 마디 말밖에는 그와 대화한 적이 없다. '나'가 광서방의 이야기를 접한 것은 다만 버버리 소년 중식의 몸짓과 표정을 통해서 뿐이다. 따라서 나는 나중에 '광서방의 죽음'이 무슨 의미를 지니는지 정확히 알 수 없다. 더구나 광서방의 죽음의 의미는 그 의미를 아는 유일한 존재인 민태준까지 자살해 버림으로써 더욱더 알 수 없게 된다. 따라서 '나'는 광서방의 죽음을 소설에서 예견한 민태준과 달리, 매잡이 광서방의 이야기의 의미를 정확히 이해할 수 없다. 그러나 '나'는 민태준의 소설과의 대화적 관계를 통해, 이 소설에 대한 평가를 함으로써 '광서방'과 민태준의 죽음의 의미를 점차 이해하게 된다. '나'가 광서방과 민태준의 죽음의 의미를 점차 이해하게 된 것은, '나'의 신념의 틀이 이들과의 관계를 통해 점차 깨뜨려졌기 때문이다. '나'는 대화(민형의 소설)를 해석하고 평가하면서 대화와 대화적 관계를 형성하는

조라는 용어를 선택한다. 다만, 그 개념상 의미는 미케 발이 사용한 '거울-텍스트'의 의미에 가깝게 사용한다. 미케 발에 따르면, 거울-텍스트는 그 자체를 포함하고 있는 전체 서사를 지시 대상으로 삼고, 그것의 구조 및 인물, 사건, 주제, 배경 등을 집약적으로 반영하는 기호(sign)이다. (Mieke Bal(1994), "Reflections on Reflection: The Mise en Abyme", *On Meaning-Making: Essays in Semiotics*, Polebridge Press, p.52.)

- 12) 나병철은 「매잡이」가 액자소설이 일반적으로 갖추어야 할 구조인 대화(內話)와 외화(外話)가 선명하게 분리되어 있지 않다고 하면서, 이 소설을 일종의 소설가 소설로 보고 있다. 그는 이 소설이 겹구조로 된 이야기들을 통해 대화와 외화가 미묘하게 뒤섞여 있어, 어디부터가 안 이야기이고 어느 것이 바깥 이야기인지 불분명하다고 한다. "그러면 서도 매잡이 이야기라는 대화와 그것을 소개하는 '나'의 외화가 접합되어 있어 잠재적인 액자형식이 나타난다. 그런데 매잡이가 죽음에 이르는 현실과 그것을 소설화한 '나'의 「매잡이」, 그리고 민형의 예언적인 소설 「매잡이」가 혼용됨으로써 현실과 소설이 뒤섞이는 메타픽션적인 요소를 갖게 된다. 또한 매잡이와 민형의 죽음을 연결시킨 '나'의 최종적 소설은 「매잡이」라는 '나'가 쓰고 있는 소설 그 자체가 된다. 이처럼 이 소설은 액자소설과 메타픽션의 중간경도되는 형식을 지니고 있다." (나병철(1996), 『소설의 이해』 문예출판사, 485쪽.)

한편, 자의식적 반성을 통한 자기 반영적 텍스트인 전체 이야기를 통해 독자와의 대화적 관계를 형성한다. 그러므로 결국 전체 이야기 '매잡이'는 매잡이 객서방을 주요 인물로 하는 두 개의 대화('나'가 이전에 발표한 <매잡이>와 민형의 <매잡이>)가 전체 텍스트로 형성되는 대화적 과정에 대한 '나의 비평적 응시와 성찰 자체라고 할 수 있다.¹³⁾

'매잡이'는 민형의 삶의 방식과 '나'의 삶의 방식이 근본적으로 갖는 차이성을 드러내면서 서사적 종결을 맺는다. 민형은 매잡이의 풍속을 체험하고 그것을 관찰하는 데에 그치지 않고 자신의 문제로 치환시켜서 객서방과의 동일시를 경험한다. 그러나 화자인 '나'는 객서방의 삶의 방식에 호기심을 가졌을 뿐, 객서방의 문제를 '나의 문제로 파악하지는 않는다. 그런데 객서방의 삶의 방식에 대해 민형과 '나'가 이처럼 다르게 반응할 수 있었던 것은 전통의 문제에 대해 민형과 '나'의 태도가 근본적으로 달랐기 때문이다. 즉, 민형이 전통을 지키려는 의지 속에 현실과 일정한 거리를 두고 살려고 했다면, '나'는 '매잡이의 풍속'이 이제는 과거의 일이 되었음을 인식하고 현실의 삶을 살고 있기 때문이다. '매잡이의 문제'를 놓고 민형과 '나'가 보이는 이러한 차이는 현실을 어떻게 수용할 것인가에 대한 차이와 같은 맥락에 놓여 있다. 이 둘의 차이는 다양한 삶의 방식들이 가능한 현실을 어떻게 해석하고 수용할 것인가에 대한 작가 자신의 의문이기도 하며, 나아가 작가가 독자에게 던지는 메아리이기도 하다. 그리고 이 소설 텍스트는 이러한 의문을 다층적 서사 구조 속에 작가의 반성적 글쓰기 방식을 동원하여 소설 담론 주체들의 다성적 형상화로 나아가고 있다.

자기 반영성(self-reflectivity)¹⁴⁾을 바탕으로 한 담론 구조화 층위에서

13) 손유경(2001), 「최인훈·이청준 소설에 나타난 텍스트의 자기반영성 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 54쪽.

14) 문학의 자기 반영성에 대한 논의는 모더니즘 입장과 포스트모더니즘 입장이 사뭇 다르다. 전자에 대한 런(E.Lunn)의 논의와 우한용의 연구는, 창작 주체의 언어 구성의식을 강조하고 있다. (E.Lunn, 김병익 역(1986), 『마르크시즘과 모더니즘』, 문학과지성사./우한용(1997), 「소설담론의 자기반영적 특징」, 『한국현대소설담론연구』, 삼지원.) 반면에 후자에 대한 워(P.Waugh)의 논의는 허구와 실재의 경계를 무너뜨리기 위한 소설 관습의 자의성과 문학적 관습의 허구성을 폭로하는데 초점을 맞추고 있다. (P.Waugh, 김상구 역(1989), 『메타픽션』, 열음사.) 이외에도 푸코(M. Foucault)는 발화주체의 권력에서 벗어나 바깥으로의 사유를 가능케 하는 반담론적 측면에 주목하고

의 작가의 자의식은 '열린 담론 구조'를 지향함으로써, '소설 쓰기' 과정에 독자나 작중 인물들이 함께 참여하여 대화적으로 소통할 수 있게 한다. 이러한 소설 텍스트는 작가의 소설 쓰기에 대한 자기 반성을 드러내고, 작가의 자의식이 메타적 관점에서 텍스트의 담론에 작용하게 한다. 작가는 텍스트 의미 구성 행위에 대한 반성적 자의식을 통해 자신의 삶을 둘러싼 타자의 존재를 인식하고, 타자와의 대화적 소통을 통해서만 삶의 본질이 올바르게 인식될 수 있음을 보여준다. 이것은 언어가 외부 대상을 객관적으로 정확하게 재현할 수 없으므로, 담론 행위 자체에 대한 자기 반영성을 통해 독자와 소통하고자 하는 작가의 의도를 통해 구체화된다.

작가의 자기 반영성은 작가가 자신의 글쓰기와 자신의 삶의 경험을 연관 짓고 반성하는 가운데, 텍스트의 담론을 구성하고 조정함을 의미한다.¹⁵⁾ 이는 작가가 자신의 실제 삶의 경험을 문제 삼는 것이 아니라, 자신의 경험을 글쓰기를 통해 담론으로 구성하는 방식 자체를 문제삼는다는 점에서 현실이 아닌 담론을 문제 삼는 것이다. 이러한 작가의 자기 반영성은 텍스트 의미 생산 과정에 대한 작가의 '자기 의식'을 부각시킴으로써 텍스트의 내용보다는 작가의 글쓰기 방법 자체를 문제삼는다. 작가가 메타적 관점에 의해 텍스트에 대한 자기 반영성을 드러내는 서사 전략 중 가장 대표적인 담론 방식은 메타픽션이다. 메타픽션은 한 편의 소설이 창작되는 과정을 드러내거나 작가가 자신의 소설 쓰기 전략을 공개함으로써 자신의 허구 텍스트 생산 과정에 대한 반성적 의식을 드러낸다. 따라서 메타픽션에는 창

있으며, 맥클린은 이야기가 아닌 이야기 행위의 측면에서 청자와의 상호작용을 추진하는 연행적 서사의 하나로 보고 있다. (M. Foucault, 김현 편역(1989), 『미셸 푸코의 문학비평』, 문학과학성사./마리 맥클린, 임병권 역(1997), 『텍스트의 역학』, 한나래.) 또한 로버트 스템은 자기 반영성의 정치적 기능에 초점을 두어, 영화와 문학에서 자기 반영성을 검증한다. 로버트 스템에 따르면, 자기 반영성은 텍스트가 스스로 만들어져 가는 모습, 작가성, 다른 텍스트들로부터의 영향, 텍스트의 수용, 혹은 작가의 개인적 언술(enunciation)을 전면에 드러내는 과정으로 폭넓게 규정되었다. 따라서 자기 반영성은 자기 지시성, 즉 텍스트가 스스로를 가리키거나 지시할 수 있는 능력을 가리킨다. 결국 자기 반영성은 언어의 비투명성에 대한 자각의 산물이라고 할 수 있다. (로버트 스템, 오세필 외 역(1998), 『자기 반영의 영화와 문학』, 한나래, 15~28, 48~51쪽 참조.)

15) P. Waugh, 김상구 역(1989), 『메타픽션』, 열음사, 17쪽.

작 행위와 창작 과정에 대한 작가의 자기 의식이 이중적으로 형상화된다. 작가는 메타적 관점에서 자신의 창작 행위에 대해 반성적 사고를 수행하며, 이를 통해 소설 텍스트 속의 세계가 언어로 '구성된' 세계이며, 허구적 세계임을 자각적으로 인식한다.¹⁶⁾

이러한 글쓰기는 현실의 객관적 재현의 논리에 대한 차이성과 부정성에 의해 새로운 의미화를 이룬다. 즉, 객관적 현실 재현이 지향하는 독백적 의미화의 논리를 그대로 수용하기보다는, 작가가 자기 반영성을 통해 삶의 진정성에 다가가는 담론적 실천 방법으로서의 글쓰기를 모색함을 의미한다. 이는 주어진 사회적 관습이나 문학 관습에 맞는 글쓰기가 아니라, 새로운 상황 맥락에 따른 글쓰기를 수행하는 것이다. 이러한 글쓰기에는 작가의 자기 반영 의식¹⁷⁾이 강조된다. 바흐친에 따르면, '자기 의식(self-consciousness)'은 자신의 고유하고도 자발적인 의식과 관련된다.¹⁸⁾ 이 자기 의식은 주어진 질서나 자기 외부 세계로의 절대적 환원을 지향하는 환유적 논리를 거부하고, 자신만의 고유한 의식과 능동성을 확보함으로써 세계와 대화적으로 소통할 수 있는 기제이다. 이러한 자기 의식은 주어진 독백적 담론을 수용하는 것이 아니라, 독백적 담론과의 차이성을 통해 자신의 고유한 담론을 창출한다.

자기 반영적 글쓰기로서의 메타픽션을 통한 텍스트 외적 층위에서 수행되는 작가와 학습자의 대화적 소통은 학습자로 하여금 작가의 '현실 재현' 방식을 새롭게 이해하고 평가하기 위한 소통 전략을 갖게 한다. 즉, 학습자는 소설의 담론이 작가의 자기 반영성에 의한 글쓰기임을 인식하면서, 현실을 객관적으로 재현할 수 있다는 담론 구성 논리가 자신의 삶과 동떨어진 채 독백적으로 상징되었음을 알게 된다. 따라서 학습자는 주체의 정체

16) 최인자(1997), 「한국 현대소설 담론생산방법 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 54쪽.

17) 자기의식은 자기 이해 능력을 바탕으로 하는데, 자기 이해능력은 상호 이해능력을 전제한다. 자신에 대한 이해는 물리적, 문화적, 상호개인적 환경과의 끊임없는 상호작용으로부터 생겨나기 때문이다. (G. 레이코프 & M. 존슨, 노양진·나익주 옮김(1995), 『삶으로서의 은유』, 서광사, 279~280쪽.) 자기이해는 삶의 새로운 정합성, 즉 낯은 경험에 새로운 의미를 주는 정합성의 지속적인 건설로, 개인적 은유들을 찾아기는 과정이라고 할 수 있다.

18) M.M. Bakhtin, 김근식 역(1988), 『도스토예프스키 시학』, 정음사, 38쪽.

성을 자의식적으로 환기시키는 자기 반영적 소설이 하나의 허구적인 언어 구성물임을 인식하면서, 동시에 그 허구 세계 형성에 적극적으로 동참한다.¹⁹⁾ 이러한 동참을 통해 학습자는 자기 반영적 글쓰기에 의한 소설 담론이 진리를 드러내거나 혹은 세계를 투명하게 반영하는 것이 아니라, 오히려 특정 관점에 의해 —理를 구성하는 이데올로기적 효과를 가지고 있음을 이해하게 된다. 그리고 이를 통해 독백적 담론에 토대를 둔 절대적 지식이나 진리를 추구하는 텍스트 수용 방식에서 벗어나, 자신의 정체성과 관련지어 소설 담론을 이해하고 평가하는 태도를 갖게 된다. 이 태도를 통해 학습자는 자기 반영적 글쓰기가 현실을 객관적으로 재현하기 위한 것이 아니라, 현실의 지배적 담론인 일상성을 재해석하고 재평가하여 삶의 진정성을 확보하기 위한 것임을 이해할 수 있을 것이다. 예컨대 「매잡이」에 형상화된 전통적 가치 상실의 문제를 작가의 자기 반영적 글쓰기와 관련지어 이해함으로써, 학습자는 1970년대의 삶에 대한 작가의 반성 의식과 소통하고, 이를 자기 삶과 관련지어 내면화할 수 있을 것이다. 이러한 소설 읽기는 소설 담론이 '나에게 무엇을 전달하는가'에 초점을 두는 소설 읽기가 아니라, '나에게 어떤 의미가 있는가'에 초점을 두는 소설 읽기이다. 학습자가 이러한 소설 읽기를 하기 위해서는 대화적 관점에서의 교수-학습 전략이 필요하다.

4. 대화적 관점에서의 교수-학습 전략

가. 소설 담론 주체와의 소통에 따른 교수-학습 전략

소설 속의 언어는 사회·역사적인 의식을 지닌 이데올로기적 기호로서, 이 언어를 사용하는 언어 주체들의 상호작용을 통해 의미가 조정되고 만들어진다. 소설 텍스트 내에서 의미 있는 담론 형성의 주체는 화자와 작중 인물이다. 화자는 작중 인물을 묘사하고, 설명하고, 평가하는 가운데 자신의 이념을 드러낸다. 그리고 텍스트 내부에서 언술 행위를 담지하는 주체

19) L. Hutcheon(1980), *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*, Methuen, p.10.

로서 자신이 직·간접적으로 경험한 삶의 서사를 선택하고 배열한다. 또한 장르적 규칙과 사회·역사적 상황에 따르면서 하나의 완전한 담론을 형성해 나간다. 반면에 작중 인물은 화자에 의해 매개되어 화자의 이념을 자신의 말을 통해 드러내거나 자신의 말을 직접 독자에게 전하기도 한다. 작중 인물이 자신의 말을 화자의 간섭 없이 얼마나 할 수 있는냐에 따라 소설 담론의 구조와 다성성이 결정된다. 즉, 화자와 작중 인물간의 거리에 따라 작중 인물은 화자와 동등한 지위를 갖거나 화자에 종속된 주체가 되기도 하는 것이다. 그런데 다성적 소설에서 작중 인물은 화자에 종속되기보다는 화자와 동등한 지위를 가진 채, 소설 텍스트 내에서 자신의 말과 목소리를 드러낸다. 자신의 말과 목소리를 독립적으로 가진 작중 인물은 화자와 대등한 위치에서 화자와의 대화적 관계를 갖는다.

1) 소설 담론 주체간의 관련성 검토 전략

소설 텍스트에 대한 학습자의 이해와 수용을 종합화하기 위해서는 화자와 작중 인물, 작중 인물간의 관련성을 검토해야 한다. 한 인물을 화자나 다른 인물과의 관련성 없이 개별적으로 살펴보는 것은 텍스트와의 소통을 어느 한 측면에서만 수행하는 일면성을 갖기 때문이다. 화자와 작중 인물, 작중 인물간의 관련성 검토를 통해 학습자는 텍스트 내적 층위에서의 대화적 소통의 양상을 증충적으로 이해할 수 있고, 이를 통해 자신의 수용을 풍부하게 할 수 있을 것이다. 이청준의 「매잡이」에 나타난 담론 주체간의 관련성은 '나'와 민태준, 민태준과 곽서방, '나'와 곽서방, 곽서방과 버버리 소년 '중식' 등의 관계를 통해 살펴볼 수 있는데, 이들간의 관계는 다시 '전통적 가치'를 둘러싼 '전통의 유지', '계승·발전', '대안의 부재' 등으로 나눌 수 있다.(자기 해체적 관념과 자기보존적 관념)

이러한 소설 담론 주체간의 관련성 검토를 위해 학습자들은 모둠별로 나뉘어 다음, 특별한 한 인물을 선택하고, 그 인물이 실제 살아있는 인물이라는 가정 하에, 그 인물의 다양한 특성을 열거한다. 인물의 특성들을 열거하기 위해 그 인물에 대한 브레인스토밍을 하는 것이 좋다. 그런 다음 차례대로 다른 인물들의 특성을 살펴보고, 화자와 작중 인물, 인물간의 대화적 관계를 검토한다. 예컨대, 이청준의 「매잡이」에서 민태준은 전통에 대한 옹호,

자기 희생, 자기 양심 등을 ‘나’와의 관계를 통해 지속적으로 말하고 있음을 파악할 수 있을 것이다. 또한 ‘나’는 이런 민태준의 태도에 대해 끊임없는 자기 반성을 수행하면서, 민태준이 정직한 글쓰기와 삶의 관계를 성찰하는 인물이라는 점을 파악할 수 있을 것이다. 학습자는 각 인물의 관점을 정하기 위해 텍스트에 제시된 특별한 사건(예를 들어, 매잡이 꺾서방을 ‘나’가 만나러 간 일)이 인물의 어떤 특성을 드러내는지, 그리고 학습자의 주목을 끄는 정보들을 어떻게 결합할 것인지 등을 정하기 위해 각 인물에 대한 보다 심도 있는 토의를 모둠별로 한다. 모둠별 토의 후에 학습자들은 발표를 한다. 발표는 10분 정도이며 15분을 초과해서는 안 된다. 모든 학습자가 발표문 작성과 발표에 참여해야 하는데, 발표 형식은 토론, 인터뷰, 토크쇼, 찬반 토론 형식 등을 취할 수 있다. 토론은 한 인물과 그의 관점을 분명히 드러내도록 상상력과 논리적 추론력을 사용한다. 발표 후에 학습자들은 텍스트에 대한 비평문을 쓴다.

작가의 글쓰기 방식에 대한 학습자의 비평은 소설 텍스트에 제시된 내용과 제시되지 않은 내용을 바탕으로 쓰여질 수 있는데, 이때 학습자들이 쓰는 비평문은 개별적으로 혹은 모둠별로 작성될 수 있을 것이다. 모둠별로 비평문을 쓸 때 학습자는 자신의 비평문을 동료 학습자들과 상호 비교하고 검토하는 활동을 할 수 있다. 학습자들은 각자 자신의 비평문을 큰 소리로 읽은 후, 발표를 하기 전에 리허설(예비 발표)을 한다. 그리고 15-20분 정도 발표를 하고, 나머지 15분 정도는 학급 전체가 발표된 비평문에 대해 토의를 한다. 비평문을 발표한 후, 학생들은 이청준의 「매잡이」를 읽고서 ‘나’와 ‘민태준’, ‘꺾서방’의 의식과 행동 특성들이 무엇인지, 작가가 자신의 글쓰기 방식을 통해 작중 인물들의 특성을 어떻게 형상화하여 독자와 소통하고자 했는지를 파악한다. 그리고 이청준의 「매잡이」를 영상화한 자료가 있는지 살펴보고, 영상화된 자료가 있다면 영상화된 자료에서의 장면 제시나 작중 인물들의 말 등이 실제 작품과 어떠한 차이가 있는지 살펴본 다음, 영상화된 자료에서 작중 인물간의 관계가 어떻게 형상화되고 있는지를 살펴본다. 이러한 학습 과정들은 모둠 활동을 통해 보다 심도 있게 이루어질 수 있고, 이를 통해 학습자는 보다 풍부한 텍스트와의 소통을 할 수 있을 것이다.

이러한 교수-학습 모델에 의한 소설 수업은 작가의 글쓰기 방식과 삶의 현실을 관련지어 텍스트의 담론을 학습자가 검토할 수 있게 할 것이다. 그리고 작가의 자기 반영성이 어떠한 서사 전략을 통해 텍스트에 드러나고 있는지를 파악할 수 있게 하고, 이를 바탕으로 학습자가 텍스트에 대한 자신의 소통 전략을 세울 수 있게 할 것이다.

2) 소설 담론 주체의 특성에 맞는 독백극 전략

보다 심도 있는 소설 담론 주체와의 소통을 위해 적용될 수 있는 교수-학습 모델은 학습자가 자신이 창조해 낸 담론 주체의 특성에 맞는 마스크를 쓰고, 소설 담론 맥락에 맞는 독백극을 실현하는 것이다. 학습자는 담론 주체의 추상적인 특성, 정서, 감정, 느낌 등을 선택하여, 이것들을 나타내기 위해 마스크를 장식한다. 마스크는 깃털, 가죽, 레이스 등으로 장식될 수 있을 것이다. 예컨대, 이청준의 「매잡이」에서 광서방의 특성을 부각시키기 위해 광서방의 마스크는 고지식하고 어리숙해 보이는 분위기가 드러나도록 장식할 수 있을 것이다. 그런 다음 학습자는 마스크에 묘사된 광서방의 정서나 특성을 설명하는 비평문을 쓴다. 그리고 광서방의 마스크를 쓰고서 자신의 비평문을 큰 소리로 읽는다. 학생들이 작성한 비평문은 학교 진열장에 전시되거나, 그 학교의 문학 잡지에 게재되어 많은 사람들이 읽을 수 있을 것이다. 이러한 수업 전략을 통해 학습자들은 이청준의 「매잡이」에 나타난 광서방의 정서를 보다 심층적으로 체험할 수 있고, 이를 통해 광서방과 대화적으로 소통하게 된다. 또한 이청준의 자기 반영적 글쓰기가 '광서방'이란 인물을 통해 사라져 가는 전통적 가치에 대한 자기 반성을 수행하고 있음을 이해할 수 있을 것이다. 학습자들은 소설 담론 주체의 특성과 정서를 나타내는 마스크를 만듦으로써 담론 주체와 대화적으로 소통할 수 있고, 나아가 자신의 비판적 소통을 글쓰기로 표현할 수 있기 때문이다.

나. 학습자의 수용 맥락에 따른 교수-학습 전략

1) 비교수법(non teaching) 전략

학습자들은 텍스트의 내용, 작가의 전기적 사실, 작가의 비평문, 학습자 자신의 비평문 등을 통해 소설 텍스트에 대한 많은 흥미를 갖게 되고, 이를 통해 텍스트에 대한 소통 능력을 향상시킬 수 있다. 이것은 틀에 박힌 소설 수업의 교수-학습 모델인 '텍스트 읽기 → 해석 및 이해하기 → 시험 보기'의 방식을 피하고, 보다 활력 있는 소설 수업을 가능하게 할 것이다. 이를 위해서는 비교수법적 교수-학습 전략이 필요하다. 비교수법적 모델은 학습자가 토의 학습에 대한 책임감을 갖고서, 비평가로서 텍스트를 읽고, 텍스트를 분석할 수 있게 한다. 비교수법 전략에서 소설 수업은 4~5명 단위의 모둠으로 나뉘어 이루어질 수 있는데, 각 모둠은 작가의 다른 텍스트, 예를 들면 이청준의 「이어도」, 「황홀한 실종」, 「소문의 벽」을 선택하여, 이를 「매잡이」에 나타난 작가의 자기 반영성과 비교하여 작가의 글쓰기 방식을 보다 효과적으로 평가할 수 있을 것이다.

비교수법 교수-학습 전략에서 학습자들은 텍스트를 큰 소리로 읽으면서 텍스트의 의미 혹은 해석에 대한 어떤 의문 사항이 있을 때, 이 의문 사항 해결을 위해 상호 토의한다. 이때 문학 교사는 교실을 순회하면서, 학습자들이 제기한 질문에 직접적으로 답하기보다는 학습자들 스스로 그 답을 찾아낼 수 있도록 지도하는 것이 좋다. 예를 들어, 이청준의 「매잡이」에 나타난 '작가의 글쓰기 방식'과 이청준의 다른 텍스트들에 나타난 자기 반영적 글쓰기 방식 사이의 관련성에 대한 질문을 학습자들이 할 때, 교사는 메타 픽션에 의한 글쓰기 방식이 화자의 관점에 의해 주제가 직접 도출되는 것이 아니라, '민태준'이나 '곽서방'에 대해 화자가 내리는 평가 속에 작가의 의도가 드러남을 학습자들이 알 수 있도록 지도한다. 이를 위해서는 「매잡이」의 담론 구조를 층위별로 분화시켜 설명한 다음, 각 층위에서의 담론 양상을 학습자들이 파악할 수 있게 한다. 이러한 교사의 지도에 의해 학습자들은 각 모둠별로 토의를 계속하면서 「매잡이」의 담론 구조와 담론 주체의 분화를 확인할 수 있을 것이다. 그리고 이러한 담론 구조를 통해 드러난 작가의 글쓰기 방식을 검토해 보고, 작가의 글쓰기 방식에 대한 자신의

평가를 다시 살펴본다.

학습자들은 작가와 텍스트의 내용에 대해 각 모둠별로 다르게 작성된 발표문을 모둠별로 발표하고, 나머지 학습자들은 발표 내용을 명료하게 하기 위한 논평을 하거나 추가적인 보충 설명을 요구할 수 있다. 이때 동료 학습자들이 보충 설명하거나 논평한 내용은 각자 자신의 반응 일지에 기록한다. 교사는 학습자들의 텍스트에 대한 소통 정도를 확인하기 위해 '민태준과 광서방의 관계에 대해 말하시오'와 같은 질문을 할 수 있고, 잘못된 소통이나 내용 이해에 대해서는 적절한 교정을 해 주어야 한다.

이러한 교수-학습 전략을 통해 학습자는 소설 텍스트에 대한 평가가 자신의 삶과 어떤 관련성이 있는지를 알 수 있으며, 텍스트의 담론 구조와 작가의 글쓰기 방식에 대해 보다 잘 이해할 수 있게 될 것이다. 또한 작가의 글쓰기 방식에 대한 비평 활동을 통해 자신의 글쓰기에 대한 통찰력을 얻을 수 있을 것이다.

2) 역사 신문 만들기 전략

작가의 글쓰기 방식은 현실 사회의 모순에 대한 자기 반성이며, 이를 통해 작가는 사회에 대한 대항 담론을 만들어낸다. 예를 들어, 이청준의 「매잡이」는 급격한 산업화에 의해 전통적인 가치들이 현저하게 가치 절하되고 사장되어 가는 1970년대의 현실에 대한 작가의 자기 반성의 모색을 보여준다. 즉, 이 텍스트는 1970년대 산업화 시대의 사회적·역사적 상황 맥락을 텍스트 담론 형성의 인자(因子)로 간직하고 있는 것이다. 따라서 학습자가 이 텍스트에 형상화된 작가의 글쓰기 방식을 사회적·역사적 상황 맥락과 관련지어 이해하기 위해서는 작가의 글쓰기에 영향을 준 역사적 배경을 토의할 필요가 있다. 이러한 토의는 학습자에게 텍스트에 대한 흥미를 유발할 것이다. 이를 위한 교수-학습 전략으로 역사 신문 만들기를 생각해 볼 수 있다. 이청준의 「매잡이」를 학습할 때, 학습자는 1970년대의 사회 상황에 맞는 역사 신문을 만들어 봄으로써, 텍스트의 담론에 대한 심층적 이해에 도달할 수 있을 것이다. 이러한 소설 수업을 위해 교사는 학습자들에게 1970년대의 사회 상황을 일반적 차원에서 설명해 줄 필요가 있다. 학습자들은 교사의 설명을 바탕으로 하여 소설 텍스트에 반영된

1970년대의 사회 상황을 찾아보고, 이를 바탕으로 하여 「매잡이」와 관련된 역사 신문을 만들어 봄으로써 「매잡이」에 형상화된 시대 상황을 보다 구체적으로 이해할 수 있을 것이다. 역사 신문이 완성되기 위해서는 대략 1주일 정도 걸리지만, 학습자들은 「매잡이」를 재구성하여 1970년대의 신문을 만드는 것이 매우 흥미 있는 것이기 때문에 즐거운 마음으로 과제를 수행할 것이다. 이 과제를 통해 학습자들은 1970년대 사회·문화 상황이나 신문 편집 방식(일간지의 편집 방식) 등을 비판할 수 있을 것이다. 역사 신문을 만들기 위해 학습자들은 두 모둠으로 나뉘어, 각자의 역할에 따라 신문을 만들 수 있다. 역사 신문을 만들 때 학생들이 맡을 수 있는 역할은 다음의 것들이 있을 수 있다.

편집자, 지면 배정자, 논설 위원, 정치 풍자 만화가, 작중 인물에 대한 평가자, 외부 기고자, 사회면 담당 기자, 사진 기자, 법원 출입기자, 광고 편집자, 타이피스트, 헤드라인 작성자, 교정자

이러한 역할에 학습자들이 자발적으로 참여하도록 하기 위해 교사는 학습자들이 자신의 관심에 따라 역할을 선택할 수 있도록 해야 한다. 그리고 학급 규모에 따라 역할 숫자를 조정하거나 추가적인 역할 배정을 할 수 있을 것이다. 학습자들은 각 모둠별로 역사 신문 발행에 따른 역할을 배정 받고 나서, 「매잡이의 실체」 혹은 「매잡이와 중식이」 등과 같이 신문에 제목을 붙인다. 그런 다음 역사 신문을 만들기 위해 기사나 광고를 작성해야 하는데, 1970년대 상황에 맞는 역사 신문이 되도록 하기 위해 모든 기사와 광고는 그 시대에 적합한 것이 되어야 한다. 이처럼 역사 신문 만들기를 통해 학습자들은 1970년대를 살았던 사람들과 그 당시의 사건들을 보다 잘 이해하고 평가할 수 있을 것이다. 그러나 신문의 제목, 사건, 배경, 인물의 이름 등은 역사적인 것이 아니라, 철저하게 허구적일 필요가 있다. 역사 신문이 완성되면, 문학 교사는 각 모둠의 역사 신문을 교실 후면 게시판에 붙여, 모든 학습자들이 그 신문을 읽을 수 있게 한다. 이러한 역사 신문 만들기 수업 전략은 텍스트에 대한 학습자의 이해 능력과 표현 능력을 향상시키고, 설득적 글쓰기, 서사적 글쓰기, 그림 그리기, 편집하기, 사건 추적하기 등과 같은 구체적 활동을 통해 텍스트에 대한 학습자의 심미

성을 보다 풍부하게 할 수 있다.

5. 결론

학습자의 소설 읽기는 궁극적으로 자기 성찰과 자기 형성을 위한 것이다. 따라서 소설 교육은 학습자가 소설 담론과 대화적으로 소통하여 소설 담론의 의미화를 실현하고, 이를 통해 소설 담론의 가치를 내면화할 수 있는 것이 될 필요가 있다. 이를 위해서는 소설교육의 교수-학습이 대화적 관점에서 수행될 필요가 있다. 대화적 관점에서의 교수-학습은 학습자가 소설 담론의 의미를 문학 교사나 동료 학습자와 대화적으로 소통하면서, 자기 성찰과 자기 형성을 도모할 수 있게 하기 때문이다. 본고에서 제시한 몇 가지 교수-학습 전략은 학습자의 주체적이고 비판적인 소설 읽기를 강조하면서, 학습자가 다른 교육 주체들과 소통하는 과정을 강조한 것이다. 학습자의 텍스트 이해와 수용은 일정한 진리나 작가의 의도를 찾아내는 것을 목적으로 하기보다는, 다른 교육 주체들과의 대화적 소통을 통해 보다 풍부한 문학적 체험을 하는 데 그 의의가 있기 때문이다. 즉, 진정한 소설 수업은 학습자가 특별하고 독립된 정보를 텍스트에서 찾아내는 것이 아니라, 다른 교육 주체들과의 대화적 소통을 통해 텍스트가 자신에게 어떤 의미를 주는지, 그리고 이를 자기 삶과 어떻게 연관지을 수 있는지를 성찰할 수 있도록 하는 것이 되어야 하는 것이다. 이러한 소설 수업을 통해 학습자는 소설 텍스트와 대화적으로 소통하면서, 타자와 대화적 관계를 형성하는 삶의 본질을 인식하고 새로이 자기를 형성할 수 있을 것이다.

참고 문헌

- 이청준(1978), 「책 속에 길이 없다」, 『작가의 작은 손』, 열화당.
 이청준(2000), 『매잡이』, 민음사.
 손유경(2001), 「최인훈·이청준 소설에 나타난 텍스트의 자기반영성 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위논문.

- 최인자(1997), 『한국 현대소설 담론생산방법 연구』, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김영민(1998), 『손가락으로, 손가락에서: 글쓰기(와) 철학』, 민음사.
- 나병철(1996), 『소설의 이해』, 문예출판사.
- 우한용 외(1993), 『소설교육론』, 평민사.
- 우한용(1997), 『한국현대소설담론연구』, 삼지원.
- 정정호(2001), 『세계화 시대의 비판적 페다고지』, 생각의 나무.
- David L. Coulter(1994), "Dialogism and Teacher", Simon Fraser University Dissertation.
- E. Lunn, 김병익 역(1986), 『마르크시즘과 모더니즘』, 문학과지성사.
- G. 레이코프 & M. 존슨, 노양진·나익주 옮김(1995), 『삶으로서의 은유』, 서광사.
- H. Giroux, 이경숙 옮김(2001), 『교사는 지성인이다』, 아침이슬.
- L. Hutcheon(1984), *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*, Methuen.
- M. Bal(1994), "Reflections on Reflection: The Mise en Abyme". *On Meaning-Making: Essays in Semiotics*, Polebridge Press.
- M. Foucault, 김현 번역(1989), 『미셸 푸코의 문학비평』, 문학과지성사.
- M.M. Bakhtin, 김근식 역(1988), 『도스토예프스키 시학』, 정음사.
- P. Ricoeur, ed. and trans. J.B. Thomson(1981), *Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge University Press.
- P. Ricoeur, 김윤성·조현범 옮김(1998), 『해석이론』, 서광사.
- P. Ricoeur, 양명수 옮김(2001), 『해석의 갈등』, 아카넷.
- P. Waugh, 김상구 역(1989), 『메타픽션』, 열음사.
- R. Federman(1993), "Self Reflective Fiction or How to Get Rid of It", *Critification: Post Modern Essays*, State University of New York Press.
- T. Todorov, 최현무 옮김(1987), 『바흐진: 문학사회학과 대화이론』, 까치.
- 로버트 스탬, 오세필 외 역(1998), 『자기 반영의 영화와 문학』, 한나래.
- 마리 매클린, 임병권 역(1997), 『텍스트의 역학』, 한나래.

알래스데어 매킨타이어, 이진우 옮김(1997), 『덕의 상실』, 문예출판사.
피터 브룩스, 이봉지·한애경 옮김(2000), 『육체와 예술』, 문학과지성사.

〈초록〉

대화적 관점에서의 소설교육 교수-학습 전략 연구
-자기 반영적 소설을 중심으로-

선 주 원

본고는 대화적 관점에서의 소설교육 교수-학습 전략을 검토해 보았다. 이 검토를 위해 대화적 관점에서의 소설교육의 틀을 모색해보고, 이를 바탕으로 자기 반영적 글쓰기 방식에 의한 소설 담론의 대화성을 이창준의 「매잡이」를 분석 텍스트로 삼아 살펴보고, 이를 학습자가 어떻게 읽어낼 수 있는지를 검토해 보았다. 그리고 대화적 관점에서의 소설교육 교수-학습 전략을 소설 담론 주체와의 소통과 학습자의 수용 맥락에 따라 살펴보았다. 소설 담론 주체와의 소통에 따른 교수-학습 전략은 소설 담론 주체간의 관련성을 검토하는 전략과 소설 담론 주체의 특성에 맞는 독백극 전략을 통해 논하였다. 또한 학습자의 수용 맥락에 따른 교수-학습 전략은 비교수법(non-teaching) 전략, 역사 신문 만들기 전략을 작가의 자기 반영적 글쓰기에 드러난 시대 상황과 관련지어 검토해 보았다. 이러한 검토를 통해 본고는 대화적 관점에서의 소설교육 교수-학습 전략이 학습자의 텍스트 내적·외적 대화적 소통 능력을 증진시킬 수 있음을 논하였다.

【핵심어】 대화적 관점, 학습자의 소설 읽기, 소설교육의 교수-학습 전략, 소설 담론 주체와의 소통, 학습자의 수용 맥락, 대화적 소통 능력

〈Abstract〉

**A Study on The Strategics of
Novel Teaching Instruction in Dialogic Perspective
- focus on self reflective novel -**

Seon, Ju-won

This thesis did examine novel teaching instruction in dialogic perspective. This thesis did examine frame of novel teaching in dialogic perspective for this examination, with this basis, examine dialogism of novel discourse in self reflective writing way by analyzing Lee Cheong Jun's [A falcon hunter], and did examine how a learner read this. And novel teaching instruction in dialogic perspective with communication between a learner and novel discourse subject, reception context of a learner. Instruction based on the communication between a learner and novel discourse subject is examined strategy examining novel discourse subjects' relationship, mono drama strategics harmonized traits among novel discourse subjects. As well, instruction strategy based learner's reception context is examined by non-teaching strategics, historic newspaper making strategics relating historic context related author's self-reflective writing. This thesis did prove that novel teaching instruction in dialogic perspective improved student's dialogic communication competence in inner and outer level of text.

【Key Words】 Dialogic perspective, novel reading of a learner, instruction strategics of novel teaching, communication with novel discourse subject, reception context of a learner, dialogic communication competence