

# 질문하기 전략을 통한 문학 교수·학습 과정 연구

선 주 원\*

## <차 례>

- I. 서 론
- II. 질문하기와 문학교육
- III. 비평적, 구성적 질문과 학습자의 문학 능력 증진
- IV. 질문하기 전략을 통한 문학 교수·학습 과정
- V. 질문하기 전략의 문학교육적 의의

## I. 서 론

교육의 목적은 학습자의 ‘가치 있는 행동의 변화를 의도’하는 것이라고 할 수 있다. 따라서 이러한 교육의 목적을 달성하기 위해서는 학습자들의 학습 능력이 개발되어야 한다. 이는 문학 교육 현상<sup>1)</sup>에서도 마찬가지이다. 문학교육에서 학습자의 학습 능력은 문학 능력<sup>2)</sup>이라고 할

---

\* 한국교원대학교 겸임교수

- 1) 문학교육을 하나의 현상으로 보는 관점은 문학 교사, 학습자들이 문학 교수·학습 과정에서 상호 작용을 하는 것을 강조하는 것이다. 문학 교수·학습이 교육 내용을 매개로 하여 학습자와 교사, 학습자들간의 능동적이고 역동적인 상호 작용에 의한 새로운 의미 구성과 주체 형성을 가능하게 하기 때문이다.
- 2) 문학 능력이란 학습자가 문학 현상에 능동적으로 참여하여 문학 문화를 형성하는데 필요한 능력이다. 곧 문학적 사고와 문학적 표현이 유기적으로 통합되어 이루어지는 문학 현상에 참여하는 데 필요한 능력이 문학 능력이다. 이것은 크게 지식, 수행 능력, 태도, 경험으로 이루어지는데, 수행 능력은 다시 사고력과 의사소통 능력으로 구성된다(교육부(2001), 『초등학교 교육과정 해설 : [2] 국어』, 대한교과서주식

수 있는데, 문학 능력은 문학 텍스트에 대한 이해와 해석뿐만 아니라 텍스트의 의미를 실제 삶과 관련짓는 총체적인 문학 활동과 관련된다. 또한 국어 문화의 하위 영역인 문학적 문화를 고양시키는 것에도 관련된다.<sup>3)</sup>

문학교육 현장에서 학습자의 문학 능력 증진과 문학적 문화의 고양은 텍스트 변인에 따라 달라지기도 하지만, 교사와 학습자의 교수·학습이 수행되는 상황 맥락에 따라 달라지기도 한다. 따라서 보다 의미 있는 문학교육을 수행하기 위해서는 문학 수업이 수행되는 상황 맥락, 특히 교사와 학습자의 텍스트 소통 과정에 대한 고려가 필요하다.

지금까지 문학 교수·학습이 실제로 수행되는 상황 맥락에 대한 연구들은 거의 이루어지지 않았다. 극소수 연구된 것들도, 과정 중심 접근법에 따라 텍스트의 구성 요소나 의미 중에서 특정한 것에 초점을 두어 읽기 연구에 문학 텍스트를 활용하는 수준이었다<sup>4)</sup>. 또한 구체적인 교수·학습 과정보다는 매체 변화에 따른 문학 교수·학습의 의의를 논의함으로써, 실제 교수·학습 과정에서 교사와 학습자간의 소통이 어떻게 이루어지는지에 대한 논의가 부족하였다<sup>5)</sup>. 또한 이해(읽기)와 표현(쓰기)의 통합에 의한 문학 교수·학습 전략을 구안하고자 했지만<sup>6)</sup>, 이는 문학 교수·학습 과정에서 구체적으로 활용될 수 있는 전략이라기보다는 특정 관점에 의해 문학교육의 지향을 밝히려는 것들이었다. 그러나 이러한 연구들은 문학 교수·학습 과정에서, 학습자들의 문학 능력이 동일하다는 전제 하에, 교사와 학습자, 학습자와 동료 학습자의 상호 작용에 초점을 두지 못했다. 그럼으로써 문학 교육이 하나의 현상으로 존재하는 것에 대한 인식의 부족을 드러냈다. 또한 학습자의 문학 능력을 고정된 실체로 봄으로써, 학습자의 문학 능력이 문학적 경험의

---

회사, 301쪽).

- 3) 이러한 문학교육의 목적은 현행 7차 교육과정 ‘문학’ 영역에 명시되어 있다.
- 4) 한철우 외(2001), 『문학 중심 독서 지도 : 제7차 교육과정을 위한』, 대한교과서.
- 5) 구인환 외(1998), 『문학 교수·학습 방법론』, 삼지원.
- 6) 최인자(2001), 『서사교육의 교수·학습 방법』, 우한용 외(2001), 『서사교육론』, 동아시아.

변화에 따라 질적으로 변화하는 역동성을 고려하지 못한 한계를 갖는다. 문학 교수·학습 상황에서 이러한 한계를 극복하기 위해서는 교사와 학습자의 상호 작용을 고려해야 한다. 교사와 학습자의 상호 작용을 가장 전형적으로 보여주는 것은 교사의 학습자의 ‘질문-대답’이다.

본고는 지금까지 이루어진 이러한 연구들의 한계들을 극복하면서, 문학 교수·학습 과정에서 문학 텍스트를 매개로 한 교사와 학습자간의 질문하기에 대해 논의하고자 한다. 본고가 이것을 논의하고자 한 것은, 문학 텍스트에 대한 학습자의 이해가 사전 문학 경험, 다른 학습자나 문학 교사와의 상호 작용을 통해 보다 의미 있는 것이 될 수 있다는 전제 때문이다. 특히 다른 학습자나 문학 교사가 하는 질문들은 학습자에게 텍스트의 의미를 보다 명확하게 이해하고, 이를 자신의 삶과 관련 지을 수 있게 하기 때문이다. 또한 문학 능력이 학습자들의 문학 경험에 따라 다르고, 이에 의해 교수·학습 과정에서 학습자들이 하는 질문도 다름을 전제한다. 이러한 전제 하에 본고는 문학 교수·학습 과정에서 교사와 학습자간에 수행되는 질문의 유형을 ‘해석적 질문’, ‘비평적 질문’, ‘구성적 질문’ 등으로 나누어 논의를 전개할 것이다.

## II. 질문하기와 문학교육

일반적으로 문학 교수·학습 상황에서 학습자들의 문학적 읽기는 ‘축어적인(literal)’, ‘추론적인(inferential)’, ‘응용적인(applied)’ 수준 등 세 수준으로 유형화될 수 있다.<sup>7)</sup> 축어적인 수준에서의 읽기는 텍스트에 제시된 어휘, 배경, 작중 인물, 작중 인물의 행동이나 말 등을 파악하는 읽기다. 그리고 추론적인 수준에서의 읽기는 텍스트에 제시되지 않은 배경, 작중 인물의 성격, 작중 인물의 행동이나 말 등을 파악하고, 이것들을 해석하는 읽기이다. 응용적인 수준에서의 읽기는 텍스트에 제시된

7) Herber, H.L.(1967), Teaching reading in content areas, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

정보와 제시되지 않은 것들을 바탕으로 해서 텍스트의 의미를 새로이 구성하고, 이를 자신의 삶에 응용하여 자기 성찰의 기회로 삼는 읽기이다. 학습자들의 이러한 문학적 읽기는 문학 교수·학습 상황에서 교사의 질문 양상에 따라 크게 영향 받는다. 교사의 질문 양상들에 따라 학습자들의 텍스트에 대한 태도와 관점이 달라질 수 있기 때문이다.

일반적으로 입시에 초점을 둔 문학 교실에서 교사의 질문들은 학습자들을 수동적으로 만들고, 학습자로 하여금 질문의 내용들에 대한 단 하나의 답만을 찾도록 하여 능동적인 문학 읽기를 저해한다. 이는 교사의 질문들이 학습자의 비평적 사고를 촉진하는 것이 아니라, 텍스트의 의미를 축어적인 수준에서만 이해하도록 하는 것임을 의미한다. Gall(1984)은 오늘날까지도 “교사가 하는 질문의 약 60%는 사실에 대한 회상을 요구하고, 약 20%는 학습자가 사고할 수 있도록 하고, 나머지 20%는 절차적인 것이다”고 말한다<sup>8)</sup>.

실제로 많은 문학 교실에서 교사의 질문들은 학습자로 하여금 상상력을 동원하여 문학 텍스트에 반응하고 탐구하도록 하기보다는, 문학 텍스트에 형상화된 세부적인 사실들을 기억하도록 한다.<sup>9)</sup> 따라서 많은 문학 교사들은 학습자의 새로운 ‘의미-형성(meaning-making)’이나 개인적인 반응보다는 텍스트의 의미를 받아들이는 과정에 초점을 둔다. 또한 교사들이 문학 텍스트에 대한 구성적이고 해석적 반응들을 강조한다고 해도, 실제로 하는 질문들은 학습자의 축어적인 읽기 반응에 초점을 두는 오류를 범하고 있다. 이러한 문제점을 해소하기 위해서는 교사들이 하는 질문들의 유형을 살펴보고, 주체 형성이라는 문학교육의 본질에 맞는 질문이 무엇인지를 탐색할 필요가 있다. 또한 문학 교육의 본질에 맞는 질문들이 학습자들의 문학적 이해와 해석에 주는 영향도 탐구할 필요가 있을 것이다.

8) Gall, M.D.(1984), “Synthesis of research on teacher’s questioning”, *Educational Leadership*, 42, p.42.

9) Folta, B.C.(1981), “Effects of Three approaches to teaching poetry to sixth grade students”, *Research in the Teaching of English*, 15, pp.149-161.

일반적으로 교사들은 질문을 통해서 학습자의 문학적 읽기와 반응에 대한 평가를 한다. 그러나 학습자들은 교실 토론이 교사의 주도하에 엄격하게 통제될 때보다는 교사가 없을 때, 그리고 교사의 질문 스타일이 ‘폐쇄적’이기보다는 ‘개방적’일 때 보다 풍부한 반응을 한다.

학습자들의 역할은 문학 텍스트에 대한 자신의 해석을 구성하거나 옹호하는 것이기보다는 해석을 발전시키는 것을 돕는 것이다. 교사가 설정한 학습 목표(goal)에 따라 학습자들이 개별적으로 텍스트에 대한 타당한 반응을 발전시키고, 적어도 대집단 토론 동안에 이러한 해석적 기능들(interpretative skills)을 실행하는 문학 교실은 거의 없다.<sup>10)</sup>

문학 교수·학습 상황에서 교사의 질문보다는 학습자의 반응이 보다 중요하다는 것은 당연한 말이다. 그러나 그럼에도 불구하고, 교사의 질문 내용과 스타일은 문학 교수·학습 상황에서 텍스트에 대한 학습자의 반응에 강력한 영향을 주고 있다. 일반적으로 질문은 자신이 잘 모르는 것이나 확실히 알 수 없는 것을 확인하기 위해서 상대방에게 하는 것이다. 상대방에게 질문을 함으로써, 우리는 특정 사실이나 개념을 보다 명확하게 인식할 수 있다. 그런데 질문은 질문 내용의 질에 따라 그 양상이 달라진다. 단순 사실을 확인하는 질문과 추상적인 개념이나 정서 이해를 위한 질문은 그 양상이 다르기 때문이다. 단순 사실을 확인하는 질문은 질문자의 인지 능력을 크게 증진시키지 못한다. 그러나 추상적인 개념이나 정서 이해를 위한 질문은 질문자의 인지 구조를 변화시켜, 질문자가 새로운 인지 능력을 갖게 할 것이다. 이런 측면에서 본다면, 추상적인 정서를 주된 교육 대상으로 하는 문학 교육에서 수행되어야 할 질문들은 학습자가 문학 텍스트의 의미를 이해하는 데에 그치지 않고, 새로운 의미 구성을 할 수 있도록 하는 것이 되어야 할 것이다. 문학교육은 학습자가 문학 텍스트의 의미를 이해하는 데서만 끝나는 것이 아니기 때문이다.

10) Colvin Murphy, C.(1988), Eleventh grader's critical comprehension of poetry through written response, Dissertation Abstract International, 48, p.42.

문학교육이 갖는 이러한 지향을 고려한다면, 문학 교수·학습 과정에서 교사가 하는 질문들은 학습자가 비평적 사고(critical thought)<sup>11)</sup>와 문학 능력을 증진시켜 새로운 삶을 구성할 수 있는 것이 되어야 할 것이다. 일반적으로 문학 수업 시간에 교사는 교실에서 이루어지는 대화의 60-70%를 차지하면서 1분 동안에 3.5개의 질문을 한다. 그리고 학습자 한 명이 1개의 질문을 하는데 비해, 교사는 27개의 질문을 한다<sup>12)</sup>. 그러나 이러한 수업 장면에서 교사가 하는 대부분의 질문들은 문학적 지식이나 텍스트의 내용 회상에 대한 것으로, 학습자들의 비평적이고 구성적인 능력을 촉진하는 ‘상위 수준’의 것이 아니다. 따라서 이러한 수업 장면에서 교사의 질문은 학습자들의 문학 능력을 별로 증진하지 못한다. 교사가 하는 대부분의 질문들이 텍스트의 내용 회상에만 초점이 주어짐으로써, 학습자들은 텍스트의 의미를 평가하고 비평하는 활동을 할 수 없기 때문이다. 이러한 교수·학습 상황을 개선하기 위해서는 문학 교사와 학습자들이 수행하는 질문들의 질을 개선할 필요가 있다. 특히 교사가 하는 질문들이 문학적 지식이나 텍스트의 내용 회상에 대한 수렴적인 것이기보다는, 텍스트의 의미를 해석하고 비평하여 새로운 의미를 구성하도록 하는 것이 될 필요가 있다.

이를 위해 본고는 학습자가 텍스트의 의미를 해석하고 비평하여 새로운 의미를 구성하도록 하는 교사의 질문을 비평적 질문과 구성적 질문으로 나누어 살펴볼 것이다. 물론 학습자가 텍스트의 의미를 이해할 수 있도록 하는 해석적 질문도 필요하다. 본고가 의미하는 해석적 질문은 학습자가 텍스트를 읽고 그 내용을 이해하도록 하는 것이다. 해석적 질문은 문학적 지식이나 배경 정보 등에 대한 질문으로써, 학습자들의 문학적 체험을 알아보거나 혹은 학습자들이 문학 이론, 용어, 문학적 지식 등을 알고 있는지 확인할 때 주로 사용된다. 반면에 비평적 질문

11) 본고가 의미하는 비평적 사고는 문학 텍스트에 대한 이해, 해석, 평가 등을 할 수 있는 사고로, 문학 텍스트를 읽고 감상하는 전 과정에서 작동되는 능력이다.

12) 김영채(2003), 「교수·학습 과정의 발문이론」, 『효육마당21』(2003년 6월호), 교육인적자원부, 98쪽.

과 구성적 질문은 문학 텍스트에 대한 학습자의 다양한 반응을 확인하기 위한 것으로, 텍스트의 의미에 대한 이해와 해석, 평가, 능동적이고 구성적인 반응을 전제하는 질문이다. 비평적 질문은 학습자가 텍스트의 내용에 대한 비평을 하여, 그 의미를 평가할 수 있도록 하는 것이다. 구성적 질문은 학습자가 텍스트의 의미를 평가하고 재구성하여, 이를 자기 성찰 및 새로운 자기 형성으로 연계할 수 있도록 하는 것이다. 물론 이 질문들은 서로 위계화 되는 것이기는 하지만, 또 동시에 작용하는 특성을 갖기도 한다.

교사가 이러한 질문들을 학습자들에게 하기 위해서는 일차적으로 학습자들의 다양한 문학 능력을 고려해야 한다. 학습자들의 문학 능력 정도에 따라 교사가 수행하는 질문의 종류도 달라져야 하기 때문이다. 문학 능력이 부족한 학습자들은 교사나 동료 학습자들의 해석적 질문에 답하는 과정을 통해, 텍스트의 내용을 보다 구체적으로 이해할 수 있을 것이다. 그러나 학습자들이 문학 텍스트를 학습하는 궁극적인 이유는 텍스트의 내용에 대한 이해에 있기보다는, 이 이해를 바탕으로 한 자기 성찰과 새로운 삶의 설계에 있다고 할 수 있다. 따라서 문학 교사는 학습자들에게 해석적 질문을 하기보다는, 학습자가 문학 능력을 증진시켜 새로운 삶을 설계할 수 있도록 비평적이고 구성적인 질문들을 해야 할 것이다. 비평적이고 구성적인 질문에 답함으로써 학습자는 텍스트의 의미를 새로이 구성하여, 이를 자신의 삶과 관련짓는 의미 있는 텍스트 수용을 할 수 있기 때문이다. 문학 교수·학습 과정에서 교사가 비평적이고 구성적인 질문을 하기 위해서는 다음과 같은 두 가지 사항이 전제되어야 한다.

첫째, 질문은 교사가 학습자에게 하는 것만을 의미하지 않는다. 질문은 교사가 학습자에게 하는 것뿐만 아니라, 학습자가 교사에게, 학습자가 동료 학습자에게, 동료 학습자가 학습자에게 하는 것도 있을 수 있다. 그리고 재귀화된 학습자가 자기 자신에게 하는 것도 있을 수 있다. 따라서 문학 교수·학습 상황에서 의미 있는 질문은 문학 텍스트를 매개로 해서 이루어지는 모든 의미 있는 대화라고 할 수 있다. 둘째, 질

문은 응답과의 관련 속에 의미를 갖는 상호 작용적인 것이 되어야 한다. 문학 교수·학습 상황에서는 질문의 내용도 중요하지만, 질문에 대한 대화적 응답(dialogic answer)도 중요하기 때문이다. 다시 말하면, 학습자의 학습 동기와 학습을 촉진하는 교사나 동료 학습자의 비평적이고 구성적인 질문도 중요하지만, 그에 못지않게 학습자가 이러한 질문들을 어떻게 이해하고 응답하는지, 그리고 이러한 질문들에 의해 학습자의 문학 능력이 얼마나 증진될 수 있는지도 중요하다.

일반적으로 문학 교수·학습 상황에서 교사가 학습자에게 하는 질문을 생성할 수 있는 원리는 다음과 같이 생각할 수 있다.

첫째, 교사는 학습자가 문학 텍스트의 내용을 이해할 수 있도록 하는 인지적인 차원의 질문을 생성해야 한다. 이때 교사의 질문은 텍스트의 내용이나 문학적 지식의 수준에 따라 ‘상위 수준’과 ‘하위 수준’으로 나눌 수 있다. 하위 수준의 질문은 텍스트에 제시된 단어나 작중 인물의 이름, 내용 등에 대한 축어적인 의미 파악을 묻는 것과 관련되고, 상위 수준의 질문은 텍스트의 내용에 대한 추론적이고 비평적인 이해를 묻는 것과 관련된다. 이러한 인지적인 차원에서의 질문들은 본고가 전술한 해석적 질문과 비평적 질문에 관련되는 것으로, 학습자들이 문학 텍스트를 보다 자세히 읽고, 텍스트의 내용을 정확하게 이해할 수 있게 할 것이다.

두 번째, 교사는 질문의 내용이 인지적인 것이 아니라, 학습자가 문학 텍스트에 대한 비평과 새로운 의미 구성을 할 수 있게 하는 사회적 상호 작용을 지향하는 것이 되도록 해야 한다. 이 원리는 질문이 교사로부터 학습자로 혹은 학습자로부터 다른 학습자로 전이되면서, 교사와 학습자간의 상호 작용을 유발하는 것이 되어야 함을 의미한다. 이때 교사는 자신의 질문에 대한 학습자의 반응을 긍정적으로 혹은 부정적으로 평가함으로써, 학습자들의 반응이 적극적으로 표현되도록 해야 한다. 교사의 질문에 답하는 과정에서, 학습자들은 텍스트에 제시된 정보를 그대로 반복하기도 하지만, 자신의 관점을 능동적으로 표현하는 반응을 하기 때문이다. 이를 위해 교사는 문학 텍스트에 대한 학습자의

비평과 새로운 의미 구성을 촉진하는 질문을 할 필요가 있다. 다음의 예를 살펴보자<sup>13)</sup>.

교 사: 윤흥길의 「장마」에서 ‘구렁이’는 신비하고, 초자연적인 사건으로서의 의미를 갖고 있습니다. ‘구렁이’가 갖는 초자연적인 의미에 말해볼 사람?

학습자: ‘구렁이’를 통해 나타난 초자연적인 사건이란 무엇을 의미합니까?

교 사: 이 작품에서 ‘구렁이’는 죽은 삼촌의 현신(現身)이라고 할 수 있습니다. 진시(辰時)에 돌아온다는 점쟁이의 말을 철석같이 믿는 할머니에게 ‘구렁이’의 출현은 초자연적인 사건이라고 할 수 있습니다. 이 ‘구렁이’에 대한 느낌을 말해볼 사람?

학습자: 저는 ‘구렁이’가 죽은 삼촌의 현신(現身)일 뿐만 아니라, 한국전쟁으로 인해 고통받았던 당시 사람들의 한(恨)을 상징한다고 생각합니다.

교 사: 좋습니다. 이 작품에서 ‘구렁이’는 단순히 죽은 삼촌의 현신(現身)만을 나타내는 것이 아닙니다. 한국전쟁으로 인해 이념과는 상관없었던 많은 사람들이 고통 받았던 상황을 암시합니다.

위에 제시된 수업 장면은 현행 7차 교육과정에 의한 고등학교 『국어』(상)에 실린 윤흥길의 「장마」를 학습하는 과정에서 수행되는 교사와 학습자의 질문 상황을 보여주고 있다. 이 수업 장면에서 교사는 학습자들에게 지속적으로 자신이 생각하는 답을 유도하고 있다. 이는 교사의 질문이 「장마」에 제시된 정보들을 자신이 먼저 설명하고, 이에 근거해서 학습자들이 답을 하도록 하는 해석적인 것에 치중하고 있기 때문이다. 다시 말하면, 교사가 ‘구렁이’의 의미를 일차적으로 설명하면서 「장마」에 나타난 배경 정보를 학습자들에게 제시하고 있기 때문이다. 이로 인해 학습자들은 교사가 원하는 반응의 범주에서 벗어나지 않는 답을 함으로써, 수동적인 학습을 하고 있다. 학습자들이 보다 능동적으로 텍스트에 반응하도록 하기 위해서는 이러한 수업 장면은 가급적 지양

13) 본고에 예시된 수업 장면들을 임의적으로 구성된 것이 아니라, 광주광역시 K고등학교 1학년 교실들에서 필자가 시연한 수업 장면들을 녹취해서 정리한 것임을 밝혀둔다. 이하에 제시된 수업 장면들도 마찬가지이다.

되어야 할 것이다. 그러면 문학 교사의 비평적이고 구성적인 질문에 의해 학습자의 문학 능력이 어떻게 증진될 수 있는지를 보다 구체적으로 살펴보자.

### Ⅲ. 비평적, 구성적 질문과 학습자의 문학 능력 증진

#### 1. 비평적, 구성적 질문의 특징

문학 텍스트에 대한 학습자의 비평적이고 창의적인 사고력을 신장하기 위해서는 문학 텍스트에서 객관적 사실과 정보를 찾고 이해하도록 하는 질문이 수행되어서는 안 된다. 문학 텍스트에서 객관적 사실과 정보를 찾고 이해하도록 하는 질문은 학습자가 문학 텍스트를 찾아야 할 ‘정보’를 가진 것으로 생각하게 한다. 이러한 교수·학습 상황에서 교사는 학습자들에게 가능한 한 많은 정보를 전달하고, 학습자가 이를 받아들이고 암기하도록 한다. 이는 교사가 중심이 되어 객관적인 사실이나 정보를 학습자들에게 ‘떠 먹여 주는’ 교수·학습으로, 교사와 학습자간의 상호 작용이 거의 이루어지지 않는다. 이러한 수업에서 교사가 하는 질문들은 학습자의 머릿속에 저장되어 있는 정보를 끄집어내려는 목적에서 이루어지기 때문에, 학습자의 비평적이고 창의적인 사고력을 증진시키지 못한다. 이러한 문제점을 해소하기 위해서는 교사의 질문이 학습자로 하여금 텍스트의 의미를 비평하고 새로운 의미를 구성할 수 있게 하는 비평적이고 구성적인 것이 될 필요가 있다.

학습자의 능동적인 참여와 창의적인 활동을 강조하는 교수·학습에서, 학습자는 학습 내용을 암기하지 않고 탐구하고 비평적으로 사고한다. 이러한 수업에서 학습자는 학습 과정에 주체적으로 참여하면서, 문학 텍스트의 의미를 능동적으로 구성한다. 그리고 텍스트의 의미를 자신의 삶과 관련지어 비평적으로 사고한다. 이러한 문학 교수·학습을 위해서 문학 교사는 학습자의 의미 구성과 비평적 사고를 촉진할 수

있는 비평적이고 구성적인 질문을 할 필요가 있다. 학습자의 비평적이고 구성적인 사고력을 증진할 수 있는 질문들은 다음과 같은 특징을 갖는다.

첫째, 질문은 문학 텍스트의 의미에 대해 학습자가 능동적이고 비평적으로 생각할 수 있도록 하는 것이 되어야 한다. 이를 위해서 교사는 학습자가 구성한 문학 텍스트의 의미를 정확함이나 올바름에 의해 평가할 것이 아니라, 가치 있음과 일리 있음에 의해 평가할 필요가 있다. 즉, 학습자가 구성한 텍스트의 의미가 어떤 측면에서 일리가 있는지, 학습자의 반응이 가치있다면 왜 그런지, 학습자의 반응과 텍스트의 관계 혹은 동료 학습자들의 관계는 어떠한지 등을 고려하는 질문을 해야 한다. 이처럼 학습자의 의미 구성과 비평적 태도를 증진하는 질문은, 문학교육 장에서 교사와 학습자가 상호 동등한 입장에서 자신들의 관점과 태도를 표현하고 소통하는 대화적인 것이 되어야 한다.

둘째, 질문은 상호 텍스트성의 원리에 따라 학습한 텍스트에 대한 이해를 다른 텍스트에 대한 이해로 전이되는 것이 되어야 한다. 질문은 학습자가 텍스트의 의미를 보다 의미 있게 구성하고 반응할 수 있도록 하면서, 이러한 의미 구성과 반응을 다른 텍스트에 대한 경험에 전이하여 문학 능력을 증진시킬 수 있는 것이 되어야 한다.

셋째, 질문은 학습자가 문학 텍스트에 대한 이해를 실제 삶과 연관지을 수 있는 것이 되어야 한다. 질문이 문학 텍스트에 내재되어 있는 문학적 지식이나 정보를 확인하는 수준에 그치거나 일정한 절차 없이 이루어진다면, 이러한 질문은 학습자의 문학 능력을 증진할 수 없을 것이다. 따라서 질문은 학습자가 문학적 경험을 활성화하고, 텍스트에 대한 이해를 실제 삶과 연관지어 자기 성찰을 할 수 있는 비평적 사고와 연관되어야 한다. 비평적 사고는 문학 텍스트의 의미를 이해하고 해석하는 것뿐만 아니라, 문학적 경험과 문학 능력을 바탕으로 문학 텍스트의 의미를 새로이 구성하고 이를 자기 성찰과 새로운 자기 형성으로 이어갈 수 있도록 한다. 따라서 질문의 목적은 문학 텍스트에 대한 ‘정확한’ 혹은 ‘올바른’ 이해와 해석을 위한 것이 아니라, ‘더 나은 이해’, ‘더 나

은 의미 구성' 및 의미 있는 '비평적 태도'의 형성을 위한 것이 되어야 한다. 질문의 성격에 따라 문학 텍스트에 대한 학습자의 이해, 해석, 의미 구성, 그리고 비평적 태도 등이 달라질 수 있기 때문이다.

넷째, 폐쇄적인 질문이 아닌 개방적인 질문이 수행되어야 한다. 물론 이 말이 문학 텍스트에 형상화된 객관적 정보를 묻는 질문이 전혀 의미가 없다는 것은 아니다. 다만 폐쇄적인 질문보다는 개방적인 질문이 정서적인 영역이 강조되는 문학 교육의 본질에 좀 더 부합한다는 의미이다. 문학 텍스트에 내재된 객관적인 정보를 묻는 폐쇄된 질문들은 수렴적 사고를 요구한다. 따라서 개방적 질문을 통해 학습자의 비평적 사고를 촉진하고, 문학 텍스트에 대한 학습자의 반응이 보다 역동적이고 다양하게 형성될 수 있도록 해야 한다는 의미이다.

다섯째, 질문은 교사 중심이 아닌, 교사와 학습자의 상호 작용, 그리고 학습자간의 상호 작용을 전제로 하는 것이어야 한다. 이러한 상호 작용을 전제하는 질문이 되어야만 개방성을 띠면서 학습자의 비평적 태도와 구성적 능력을 촉진하는 것이 될 수 있을 것이다.

지금까지 문학 교수·학습 과정에서 전제되어야 할 비평적이고 구성적인 질문의 다섯 가지 특징을 간단하게 살펴보았다. 이러한 특성을 갖는 질문은 다음과 같은 방식으로 제시되어야만 보다 의미 있는 것이 될 수 있을 것이다.

(1) 학습자가 텍스트의 의미에 대해 숙고할 수 있도록 충분한 시간을 준다. 학습자가 즉각적인 응답을 하지 않을 경우, 질문의 내용에 대한 단서나 힌트를 주거나 질문을 다시 한 번 보다 쉽게 풀어서 설명해준다. 또한 질문과 비슷한 내용을 제시하여 학습자의 반응을 유도한다.

(2) 학습자의 반응이 어떠한 것일지라도 이에 대한 단정적인 평가보다는 잠정적인 평가를 하면서, 학습자의 반응이 지속적으로 활성화되도록 해야 한다. 따라서 교사의 관점에 따라 '맞았어', '틀렸어'와 같은 평가보다는, '그렇구나', '그렇게 생각할 수도 있겠구나' 등과 같은 반응을 할 필요가 있다. 즉, 학습자의 능동적이고 비평적인 태도를 지속적으로 활성화하는 평가를 할 필요가 있다.

(3) 질문 내용이 초점이 없거나 추측해서 대답할 수 있는 것이어서는 안 된다. 질문 내용은 학습자가 깊은 사고를 하여 텍스트의 내용에 대해 비평적이고 구성적으로 답변할 수 있는 것이어야 한다.

(4) 학습자 스스로 질문을 할 수 있는 기회를 주고, 이를 바탕으로 문학 토론이 활발하게 진행될 수 있도록 한다.

(5) 질문을 하고 난 다음 학습자들의 반응에 주목해야 한다. 학습자들의 반응에 주목함으로써 문학 텍스트에 대한 학습자들의 반응을 좀 더 확장시킬 수 있을 것이다.

## 2. 비평적, 구성적 질문과 학습자의 문학 능력 증진

학습자의 문학 능력을 증진시키기 위한 교사의 질문은 해석적 질문을 비계로 삼아 비평적이고 구성적인 것이 되어야 한다. 비평적이고 구성적인 질문만으로는 문학 텍스트에 대한 올바른 이해와 평가에 도달할 수 없다. 문학 텍스트의 내용을 이해하고 해석하는 일차적인 텍스트 읽기는 해석적 질문에 의해 보다 촉진될 수 있기 때문이다. 따라서 문학 교사는 학습자의 비평적 태도를 촉진하고 질문의 내용이 실제 삶과 연관될 수 있도록, 일차적으로 해석적 질문을 해야 한다. 그런 다음 텍스트의 의미를 새로이 구성하고 내면화할 수 있도록 하는 비평적이고 구성적인 질문을 한다. 이러한 질문은 학습자가 문학 텍스트의 의미를 깊게 이해할 수 있도록 하고, 문학 텍스트에 대한 자신의 평가를 숙고하도록 하고(비평적 사고를 촉진하고), 좀더 능동적으로 문학 텍스트의 의미를 이해하고 평가할 수 있도록 한다.

그러면 문학 교수·학습 상황에서 교사가 할 수 있는 해석적 질문, 비평적 질문, 구성적 질문의 종류들을 구체적으로 살펴보자. 먼저 해석적 질문을 살펴보자. 문학 텍스트를 이해한다는 것은 텍스트에 형상화된 내용과 의미 등을 구조적으로 파악해서, 이를 이해하고 해석하는 것이다. 이를 위해 교사는 다음과 같은 질문을 하고, 그에 대한 학습자들의 대답을 피드백해 줄 필요가 있다(소설 텍스트를 대상으로 할 경우).

- 텍스트에 형상화된 작중 인물/화자는 누구인가?
- 작중 인물과 화자의 관계는 어떠한가?
- 시점의 주체와 초점화 주체간의 관계는 어떠한가?
- 작중 인물간의 관계는 어떠한가?
- 텍스트에 제시된 배경은 무엇인가?
- 텍스트에 형상화된 이슈는 무엇인가?
- 주제는 무엇인가?
- 주제를 뒷받침하고 있는 내용들에는 어떤 것들이 있는가?

이러한 질문들을 통해 교사는 학습자가 소설 텍스트의 내용을 얼마나 정확하고 파악하고 이해하고 있는지를 알 수 있다. 만일 학습자가 교사의 이런 질문들에 제대로 답을 하지 못한다면, 교사는 학습자에게 텍스트에 제시된 정보를 간단하게 설명하여 학습자의 반응에 대한 피드백을 해 주어야 한다. 이러한 해석적 질문을 통해 교사는 학습자가 텍스트의 주제, 시점, 작중 인물, 화자, 배경 등을 보다 잘 이해하고 해석할 수 있도록 할 수 있을 것이다.

문학 텍스트에 대한 이해를 바탕으로 학습자는 텍스트의 의미를 비평적으로 구성할 필요가 있다. 문학 텍스트에 대한 비평적 사고를 위한 질문은 학습자가 문학 텍스트에 대한 보다 심오한 이해와 평가를 할 수 있도록 하기 위한 것이다. 비평적 사고를 증진시키기 위한 비평적 질문들에는 다음과 같은 것이 있을 수 있다.

- 문학 텍스트에 형상화된 정서나 사상은 당대 사회와 어떤 연관성이 있는가?
  - 텍스트에 형상화된 의미는 당대 사회를 타당하게 구현하고 있는가?
- 텍스트에 형상화된 의미는 타당하고 풍부하게 구현되었는가?
  - 텍스트에 형상화된 의미는 심미성을 구현하고 있는가?
- 작가의 정서와 사상은 타당한가?
  - 텍스트에 형상화된 작가의 사상과 정서는 타당한가?
- 텍스트의 의미는 다양하게 해석될 수 있는가?
- 텍스트에 감추어진 의미는 무엇인가? 이것들은 얼마나 다의적인가?

이러한 비평적 질문을 통해 문학 교사는 학습자가 텍스트의 의미를 자신의 관점에서 평가할 수 있도록 할 수 있다. 그리고 학습자는 이러한 질문에 답하는 과정에서 텍스트의 의미나 작가의 정서와 사상을 보다 심오하게 이해하고 평가할 수 있을 것이다. 또한 텍스트의 의미가 단일한 것이 아니라, 다양한 관점에서 평가될 수 있다는 것도 알 수 있을 것이다.

학습자가 문학 텍스트의 내용을 보다 심오하게 이해하고 비평함으로써, 텍스트의 의미를 실제 삶과 연관짓는 것은 매우 중요하다. 이는 학습자가 텍스트의 의미를 자신의 관점에서 비평하고, 실제 삶에 맞게 새로이 구성하여 자신의 삶을 성찰하고 새로운 삶을 설계하는 구성적 사고와 관련된다. 이러한 구성적 사고를 위한 질문으로는 다음과 같은 것들이 있을 수 있다.

- 텍스트의 의미를 새롭게 구성할 수 있는 여지는 없는가?
- 텍스트에 형상화된 시대 상황을 오늘날의 상황에 맞게 변형하고, 이에 대해 어떤 해석과 평가를 할 수 있을까?
  - 만약에 자신이 작중 인물이라면 어떤 행동들을 했을까?
  - 텍스트에 형상화된 시대 상황을 오늘날의 상황에 맞게 변형한다면, 어떻게 할 수 있을까?
- 자신과 작중 인물을 비교한다면, 어떤 점을 비교할 수 있을까?
- 작중 인물에게 편지를 쓴다면, 어떤 내용의 편지를 쓸 수 있을까?
- 작중 인물을 친구에게 소개한다면, 어떤 면에 초점을 두어 소개할 것인가?
- 소설 텍스트에 형상화된 사건들을 신문 기사로 쓴다면, 어떤 사건을 쓸 것인가?
- 소설 텍스트의 내용을 이어 쓴다면, 어떤 내용으로 쓸 것인가?
- 소설 텍스트의 내용을 연극화한다면, 어떤 면에 초점을 둘 것인가?
- 텍스트에 대한 이해를 비평적 에세이로 쓸 수 있는가?

이러한 구성적 질문들에 답하는 과정에서, 학습자들은 작가가 의도한 텍스트의 의미를 수용하는 문학 읽기가 아닌, 자신의 고유한 반응에 의해 새로운 의미를 구성하는 문학 읽기를 할 것이다. 그리고 소설 텍

스트에서 의미 있는 작중 인물이나 내용, 사건들을 새로이 해석하고 평가함으로써, 이것들이 자신의 삶과 어떤 관련성이 있는지를 이해할 수 있을 것이다. 따라서 문학 교사는 학습자가 이러한 활동을 할 수 있도록 구성적 질문을 강화해야 한다. 만약 구성적 질문에 학습자가 그다지 관심을 보이지 않거나 제대로 반응을 하지 못한다면, 교사는 다시 한번 해석적 질문이나 비평적 질문을 해서, 학습자들이 텍스트를 다시 한번 읽고 텍스트의 내용을 파악할 수 있도록 해야 한다. 그런 다음 학습자들의 구체적인 반응들을 고려하면서, 학습자들의 텍스트 수용 양상에 맞는 피드백을 해준다. 학습자에 대한 피드백이 끝난 뒤에, 교사는 다시 구성적 질문을 수행하여 학습자들이 문학 텍스트의 의미를 실제 삶과 관련지어 자기 성찰을 할 수 있도록 한다.

#### IV. 질문하기 전략을 통한 문학 교수·학습 과정

문학 능력이 다양한 모든 학습자들에게 높은 수준의 질문을 한다고 해서, 학습자들의 문학 능력이 반드시 높은 수준으로 증진되는 것은 아니다. 학습자들의 문학 능력을 보다 증진시키기 위해서는 학습자들의 문학 능력 수준에 맞는 질문이 이루어져야 한다. 따라서 문학 교수·학습 과정에서 질문하기 전략을 효과적으로 적용하기 위해서는 학습자의 문학 능력 수준과 일치하는 질문을 사용해야 한다. 다음의 교수·학습 상황을 살펴보자.

교사: 오늘은 여러분들이 읽은 소설 작품 중에서 한 편을 골라, 소설 속의 사건을 소개하는 신문 기사문을 쓰는 수업을 하도록 하겠습니다. 이 활동을 하기 위해서는 먼저 여러분이 읽은 소설 작품에 제시된 사건들 중에서 기억에 남은 사건을 하나 고릅니다. 그런 다음, 이 사건을 육하원칙에 따라 기사문으로 씁니다. 기사문을 쓰는 것이므로, 기사문의 표제를 써야 합니다. 자, 그럼 기사문을 쓰기 위해 어떤 사건을 선택할 것인지를 모둠별로 토의해 봅시다.

(그러나 교사의 이런 수업 설명에도 불구하고 학생들은 교사의 수업 의도가 이해는 되지만, 전혀 생소한 것이라 적극적으로 활동에 임하지 못한다. 학생들의 이런 양상을 보면서 교사는 다시 질문을 한다)

교사: 여러분! 현진건의 「운수 좋은 날」은 모두 읽었지요. 이 소설에서 의미 있는 사건들은 무엇인 것 같습니다? 누가 한번 말해 볼까요? (교사의 이 질문에 학생들은 처음에 머뭇거리다. 그러다 한 학생이 일어나서 발표한다)

학생 1: 저는 김 첨지가 아내의 만류에도 불구하고 인력거를 끌고 나간 일이 가장 중요한 사건인 것 같습니다.

교사: 왜 그렇게 생각합니까?

학생 1: 김 첨지가 집에 있었더라면, 아내가 죽지 않았을 것이기 때문입니다.

교사: 꼭 그렇게 생각할 수 있을까요?

학생 1: (대답이 없음)

학생 2: 가족들을 위해 돈을 벌어야만 하는 김 첨지 때문에, 그 아내가 죽었다고 생각할 수는 없습니다.

위의 수업 장면에서 교사는 학습자들의 문학 능력을 비교적 잘 고려하면서, 질문을 하고 있다. 그러나 밑줄 친 부분처럼 학습자의 반응을 촉진하기보다는 방해하는 질문을 하고 있다. 이는 문학 교사가 학습자의 문학 능력 수준을 고려하지 않은 채, 자신의 문학 능력 수준에서 ‘김 첨지가 일 나간 것과 그 아내의 죽음이 갖는 관련성’을 해석하고자 하는 숨은 의도를 갖고 있기 때문이다. 교사의 반문은 학습자로 하여금 더 이상의 반응을 이끌어내지 못한다. 또한 학생 2는 교사의 의도를 파악하고, 교사의 기대에 맞는 대답을 하고 있다. 따라서 교사는 자신의 질문이 갖는 문제점을 확인하고, 강의 기법을 피드백해서 개선할 필요가 있다.

위의 수업 장면에서 확인할 수 있듯이, 교사는 학습자들의 문학 능력에 맞는 질문을 해야 한다. 이를 위해 교사는 먼저 학습자가 텍스트의 내용, 배경, 작중 인물 등을 이해하고 있는지를 확인하는 해석적 질문을 해야 한다. 해석적 질문을 할 때, 교사는 학습자가 이 질문에 답할 수 있도록 비계 설정(scaffolding)을 해 준다. 즉, 답이 될 수 있는 보기

하나와 답이 되기에 부족한 여러 가지 예를 들어주거나 혹은 그 반대의 상황을 만들어준다. 그래도 학습자들이 질문에 적절하게 답을 하지 못할 경우에는 교사가 질문의 내용을 다시 한 번 설명하면서, 질문에서 요구하는 내용들을 간단히 설명해 줄 필요가 있다. 그런 다음 이 해석적 질문에 학습자가 다시 반응할 수 있는 기회를 주어 학습자가 수업에 능동적으로 참여할 수 있는 교실 담론을 형성한다.

문학 교수·학습 과정에서, 교사가 학습자들의 문학 능력을 증진하는 질문을 하기 위해서는 질문의 내용들이 위계화될 필요가 있다. 질문 내용들을 위계화하여 질문을 함으로써, 교사는 학습자들이 텍스트의 내용에 대한 이해, 비평, 새로운 의미 구성 등과 같은 활동을 하도록 할 수 있기 때문이다. 이를 위해 교사가 하는 질문은 학습자들이 ‘텍스트의 의미를 이해하는 단계(비계 설정 - 해석적 질문) → 텍스트의 의미를 해석하고 평가하는 단계(비계 축소 - 비평적 질문) → 텍스트의 의미 구성과 내면화 단계(비계 제거 - 구성적 질문)’ 등과 같은 과정에 따라 수행될 필요가 있다.

### 1. 텍스트의 의미 이해 단계(해석적 질문 - 비계 설정)

이 단계에서 학습자들은 교사의 질문에 의해 텍스트의 내용을 확인하고 이해한다. 윤흥길의 「장마」를 대상으로 한 다음의 수업 장면을 살펴보자. 이 수업 장면에서 교사와 학습자의 질문과 대답은 ‘질문 생성 - 응답 - 평가’ 등의 과정을 보여주고 있다.

(질문 생성) 교사: 「장마」에서 할머니가 ‘나’를 “과자 한 조각에 삼촌을 팔아먹은 천하의 무지막지한 사람 백정”으로 여기는 까닭은 무엇입니까?

(반응) 학습자: 빨치산인 삼촌이 밤에 몰래 집에 왔었다고 낯선 사람에게 말했기 때문입니다.

(평가) 교사: 맞아요 경찰에게 삼촌이 집에 다녀간 사실을 말했기 때문입니다.

(질문 생성) 교사: 삼촌이 집에 다녀간 사실을 말한 것은 무엇 때문에 잘못

되었습니까?

(반응) 학습자: 경찰들이 삼촌을 잡으려고 애를 쓰고 있는 상황에서 경찰에게 삼촌이 왔다 갔다는 것을 말했기 때문입니다.

(평가) 교사: 맞아요. 빨치산인 삼촌이 경찰에게 쫓기고 있었기 때문입니다.

이 수업 장면에서 교사는 질문을 생성하고 학습자의 반응을 기다리고 있지만, 텍스트의 내용에 대한 사실적 이해만을 요구하고 있다. 따라서 교사는 텍스트에 대한 학습자 반응의 풍부함을 평가하기보다는 학습자의 이해가 얼마나 정확한가를 평가하고 있다. 이러한 질문 상황에서는 교사와 학습자간의 대화적 상호 작용은 수행될 수 없다. 교사의 질문은 텍스트에 제시된 ‘정보(information)’를 확인하기 위한 것이기 때문이다. 이러한 교사의 질문은 해석적 질문이다. 질문의 수준이 텍스트의 내용과 작중인물, 사건들의 관계를 이해하도록 하는 것이므로, 학습자의 대답은 텍스트의 내용에 비추어 정확한 것이어야 한다. 그 결과 교사의 질문은 학습자에게는 받아들여질 만한 대답을 해야 한다는 압박감을 줄 수 있다. 그러나 이러한 해석적 질문은 텍스트의 내용이나 작중인물, 배경, 주제 등을 학습자가 확인하고 이해할 수 있도록 해주기 때문에 수업 초기에는 필요하다.

이 단계에서 텍스트에 제시된 ‘정보’를 찾는 해석적 질문들에 학습자들이 적절한 반응을 하지 못할 때, 교사는 학습자들의 대답에 대한 절대적인 평가를 유보하면서 반응 촉진하기, 반복적으로 대답 끌어내기, 질문의 복잡성 줄이기 등과 같은 몇 가지 대화 기법들을 활용해서 학습자의 대답을 적극적으로 유도할 필요가 있다.

## 2. 텍스트의 의미 비평 단계(비계 축소 - 비평적 질문)

일반적으로 교사가 하는 대부분의 질문들은 절차적인 것이거나 축약적인 것이다. 교사는 특정한 문학 장르의 특성을 학습자가 이해하도록 하기 위해 어떤 특별한 정보에 초점을 둔 질문을 한다. 따라서 교사의 질문은 어떤 것도 학습자가 텍스트에 대한 자신의 반응, 정서 혹은 태

도 등을 탐구하도록 촉진하지 못한다. 교사의 질문이 학습자에게서 한 문장 이상의 반응을 이끌어내지 못하는 폐쇄적인 특성을 갖기 때문이다. 다음의 수업 장면에서 이루어지는 질문 상황을 살펴보자.

교 사: 윤흥길의 「장마」에서 ‘구렁이’는 몇 시에 출현했습니까?

학습자: 오전 10시 넘어서 출현했습니다.

교 사: 구렁이가 오전 10시 넘어서 출현했다면, 구렁이를 죽은 삼촌의 현신(現身)으로 볼 때 삼촌이 진시(辰時)에 돌아온다는 점쟁이의 예언은 맞았습니까?

학습자: 틀렸습니다.

교 사: 그렇다면, 일상생활에서 점쟁이의 말을 믿는 사람들을 어떻게 생각해야 할까요?

학습자: 점쟁이의 말은 비과학적인 것이기 때문에 믿을 가치가 없습니다. 따라서 점쟁이의 말을 믿는 사람들의 잘못을 우리가 지적해 주어야 합니다.

교 사: 좋아요. 꼭 그렇게 하시기 바랍니다.

위에 제시된 수업 장면에서 교사가 하는 질문들은 텍스트에 대한 다차원적 이해를 촉진하지 못하고 있다. 학습자들은 6·25전쟁이 갖는 문화적이고 사회적인 의미, 전쟁이 인간 삶에 가져다 준 의미, 그리고 전쟁을 소재로 한 소설의 심미성 등에 대한 이해를 발달시킬 수 있도록 촉진받지 못한다. 그 결과 학습자들은 텍스트 읽기를 지루하고 특정한 정보를 찾아내야 하는 것으로 인식하게 된다. 이러한 문제점을 해소하기 위해서는 학습자의 문학 읽기가 문학 텍스트에 대한 단순한 이해가 아닌, 텍스트의 의미를 해석하고 평가할 수 있는 차원까지 전이되어야 한다. 이를 위해서 교사의 질문은 문학 텍스트에 대한 학습자의 다양한 반응 가능성을 고려하면서, 학습자의 의미-형성(meaning-making) 과정을 강조하는 비평적인 것이 될 필요가 있다. 학습자들이 텍스트의 의미를 해석하고 평가하여 텍스트를 비평하는 질문들은 학습자들의 반응에 대한 개방적인 태도를 필요로 한다. 다음의 수업 장면을 살펴보자.

교 사: 윤희길의 「장마」에서 ‘장마’는 상징성을 띠고 있습니다. 이 소설에서 ‘장마’는 작품의 시간적 배경이 될 뿐만 아니라, 시대적 배경으로서의 구실도 하고 있습니다. 이 소설에서 시대적 배경으로써 ‘장마’가 갖는 의미는 무엇입니까?

학습자: 구질구질한 이미지가 시대 상황과 어떤 관련이 있습니다.

교 사: 맞아요. 장마는 구질구질한 이미지를 통해 뭔가가 쉽게 해결되지 않는 당시의 상황을 암시하고 있습니다. 그렇다면 이 작품에서 쉽게 해결되지 않는 지루한 상황은 무엇인가요?

학습자: 남과 북이 어느 편도 쉽게 승리할 수 없는 지루한 대결 상황을 보여줍니다.

교 사: 좋아요. 그렇다면 남과 북이 어느 편도 쉽게 승리할 수 없는 이유는 무엇입니까?

학습자: 좌익과 우익의 이념 차이 때문입니다.

교 사: 맞아요. 좌익과 우익으로 나뉘어 이념 대립을 하고, 이로 인해 무고한 사람들이 피해를 보는 답답한 상황을 이 작품은 ‘장마’라는 상황을 통해 암시하고 있습니다.

위의 수업 장면에서 교사는 텍스트에 제시된 사실적인 정보의 직접적인 회상에 초점을 둔 질문보다는, 텍스트의 전체 의미와 관련지어 ‘장마’가 갖는 상징성을 질문하고 있다. 이 질문을 통해 교사는 ‘장마’가 갖는 상징성이 작품의 주제와 관련될 뿐만 아니라, 궁극적으로는 텍스트의 전체 의미를 새로이 구성할 수 있게 하는 것임을 학습자들에게 설명하고 있다. 교사의 질문에 답하는 과정에서 학습자는 소설에서 ‘장마’가 당대의 시대적 상황과 밀접한 관련성이 있음을 이해하고, 이를 통해 이 소설이 갖는 가치를 평가할 수 있을 것이다. 이는 교사의 질문이 학습자가 텍스트의 의미를 시대적 상황과 관련지어 평가할 수 있게 하기 때문이다. 따라서 교사는 문학 교수·학습 상황에서 자신이 수행하는 질문이 텍스트에 대한 이해를 확인하는 데 있기보다는, 텍스트의 의미를 평가하도록 하는 데 있음을 인식할 필요가 있다.

### 3. 텍스트의 의미 구성과 내면화 단계(구성적 질문 - 비계 제거)

학습자가 문학 텍스트를 수용하는 궁극적인 목적은 텍스트의 의미를 이해하기 위해서가 아니라, 텍스트의 의미를 자기화하여 자기 성찰과 새로운 자기 형성을 하기 위해서이다. 따라서 문학 교사의 질문은 학습자의 능동적인 반응을 적극적으로 촉진하는 사회적 상호 작용을 해야 한다. 질문 상황이 사회적 상호 작용을 하는 가장 전형적인 상황은 문학 토론이다. 사회적 상호 작용인 문학 토론을 통해 학습자들은 텍스트에 대한 다양한 해석들을 탐구하면서, 텍스트의 의미를 새로이 구성하는 자기화를 한다. 이러한 문학 수업을 위해 교사는 학습자들의 토론 활동에 대한 단정적인 평가를 유보하면서 학습자들의 반응을 촉진시켜야 한다. 문학 토론에서 학습자의 반응에 대한 문학 교사의 단정적이고 부정적인 평가들은 학습자들에게 ‘정확한’ 해석만을 하도록 할뿐만 아니라, 수동적으로 교사의 설명만을 기다리게 만든다. 따라서 문학 토론 수업에서 교사의 평가는 학습자의 능동적이고 구성적인 반응을 촉진할 수 있는 개방적이고 상호 소통적인 것이 될 필요가 있다. 교사가 개방적인 평가를 할 때, 학습자들은 교사의 수업 의도가 무엇인지를 파악하면서, 텍스트 의미를 자기화하는 활동을 할 것이다<sup>14)</sup>.

이처럼 교사의 질문이 개방적이고 상호 작용적인 것이 되기 위해서는 교실 담론이 일차적으로 개방적인 것이 되어야 한다. 그리고 학습자 간의 활발한 문학 토론이 수행되어야 한다. 이는 교사의 질문을 사회적 상호 작용에 의한 대화로 보면서, 사회적 상호 작용 과정에서 교사와 학습자가 역동적인 관계를 형성함을 전제한다. Mehen은 다음과 같이 말한다.

질문에 대한 대답과 같이 사회적 사실들의 상호 작용과 성취(수행)는 교육적 환경에서 학습자의 능력을 평가하는 방법에 대한 시사점을 제공한다. 학습자

14) Mehen, H.(1979b), “What time is it Denise?: Asking known information questions in classroom discourse”, *Theory into Practice*, 28, p.290.

의 대답들에 대한 교사의 즉각적인 반응이 학습자에게 학습에 대한 압박감을 부과하기 때문에, 교사는 특정한 교육 내용이 교육 목표와 학습자의 사전 경험과 일치하는지를 결정하기 위해서 질문을 할 때, 다양한 교육 내용들이 상호 작용하는 양상을 검토할 필요가 있다.<sup>15)</sup>

교실 문화는 교사의 교수·학습 방법 결정과 학습자의 반응에서 형성될 뿐만 아니라, 모든 참여자들이 교수·학습 과정에 대해 갖는 태도에 의해서도 형성된다. 따라서 교수·학습 과정에 대한 학습자와 교사의 태도와 교육 목표(goal)에 주의를 하지 않는다면, 교실 담론의 구체적인 모습을 파악할 수 없다. 염상섭의 『삼대』에 나타난 조덕기와 김필순의 사랑에 대한 토론을 하고 있는 다음의 대화는 문학 토론에 참여한 학습자와 교사의 상호 작용을 잘 보여주고 있다.

교 사: 염상섭의 『삼대』에 나타난 사랑은 몇 가지 경우로 나누어 생각할 수 있습니다. 몇 가지 경우나 있습니까?

학습자: 조덕기와 김필순, 김병화와 홍경애, 김병화와 김필순, 조상훈과 홍경애 등의 사랑이 있습니다.

교 사: 맞아요! 그렇다면, 이 사랑들 중에서 가장 의미 있지만, 갈등도 많이 겪고 있는 것은 무엇입니까?

학습자 1: 조덕기와 김필순의 사랑입니다.

학습자 2: 저도 조덕기와 김필순의 사랑이라고 생각합니다.

교 사: 왜 그렇게 생각합니까?

학습자 1: 조덕기는 처자가 있습니다. 그가 결혼도 하지 않은 김필순과 사랑을 한다는 것은 잘못된 것입니다.

교 사: 무엇 때문에 잘못되었습니까?

학습자: 조덕기는 ‘돈’으로 필순을 평소에 많이 도와주었는데, 잘못하면 돈 때문에 필순이가 조덕기를 사랑한다는 잘못된 생각을 줄 수 있기 때문입니다.

학습자 2: 저는 김필순과 조덕기의 사랑이 잘못되었다고 생각하지 않습니다. 아무리 처자가 있다하더라도 서로 사랑한다면, 사랑하는 것이 오

15) Mehen, H.(1979b), "What time is it Denise?: Asking known information questions in classroom discourse", Theory into Practice, 28, p.294.

히려 인간답다고 생각합니다. 두 사람의 사랑이 돈 때문이라고 하는 것은 잘못입니다.

학습자 1: 그러나 그 사랑이 돈과 관련된다면, 문제가 달라집니다.

학습자 2: 둘의 사랑이 돈과 관련되었다고 볼 수 있는 근거는 무엇입니까?

교사: 좋습니다. 물론 두 사람 사이에 ‘돈’이 끼어들어 좋지 못한 인상을 주고 있는 것은 사실입니다. 그렇지만 조덕기는 평소애 인륜과 보편적 도덕을 강조했습니다. 인륜과 보편적 도덕에 비추어 볼 때, 그가 필순과 사랑을 나누다는 것은 잘못된 것이라고 할 수 있을 것입니다. 그렇지만 한편으로 생각해 보면, 사람의 감정은 변하는 것이 당연합니다. 이런 의미에서 볼 때 조덕기와 김필순의 사랑을 꼭 비난해야 하는 것일까요?

학습자 1: 글썽요. 그 문제는 무엇을 중요하게 생각하느냐에 따라 달라집니다.

교사: 맞아요. 무엇을 중요하게 생각하느냐에 따라 달라지는 문제입니다. 조덕기와 김필순의 사랑은 결국 인륜과 인간적 감정 간의 갈등을 보여주고 있다고 할 수 있을 것입니다.

학습자 2: 결국 이 작품에 나타난 조덕기와 김필순의 사랑은 인륜과 인간적 감정 간의 갈등을 나타내고 있군요.

위의 수업 장면에서는 교사의 말 중에서 극히 일부만이 질문의 형태를 취하고 있다. 교사는 질문을 통해 학습자간의 토론을 촉진하고 있다. 교사의 질문은 학습자들이 교사의 말을 단지 수동적으로 들어야만 하는 상황을 전제하지 않는다. 문학 토론이 미리 정해진 어떤 방향으로 가지 않도록 하면서, 교사는 학습자들이 그들 나름의 결론(“결국 이 작품에 나타난 조덕기와 김필순의 사랑은 중도적 이념과 인간적 감정간의 갈등을 보여주고 있는 것 같습니다.”)과 같은 학습자들의 반응이 갖는 타당성을 계속적으로 평가할 뿐이다.

이 수업 장면에서 문학 교사는 비교적 적은 질문을 함으로써 학습자의 상호 작용과 참여가 매우 활발하게 이루어질 수 있도록 했다. 이것은 교사가 계속적인 질문을 하기보다는, 학습자들의 대답에 적절한 반응을 하는 것이 문학 토론을 보다 활성화시켜 준다는 것을 보여준다. Dillon(1984)에 따르면, “가장 중요한 변치 않는 원리는 어렵고 정말로 알 필요가 있을 때 질문을 하는 것이다. 많은 대안들 중에서 한 두 가

지의 복잡한 질문들은 토론에 긍정적인 효과를 줄 수 있을 것이다.”<sup>16)</sup> 라고 말한다. 이는 교사의 질문이 꼭 필요한 경우에만 적절하게 수행되어야 함을 지적한 말이다. 따라서 교사의 질문은 꼭 필요한 경우에 학습자의 문학적 반응과 이해를 해석적인 차원에서 촉진하기 위해서는 수행되어야 한다. 그러나 위의 교수·학습 상황에서 교사는 조덕기와 김필순의 사랑에 관한 구성적 질문만을 함으로써, 학습자들이 『삼대』의 전체 내용을 구체적으로 어떻게 이해하고 있는지를 파악할 수 없다. 이런 문제점을 해소하기 위해서는 먼저 학습자들이 『삼대』의 전체 내용이나 주제를 얼마나 잘 알고 있는지를 파악하는 해석적 질문을 할 필요가 있다.

문학 텍스트에 대한 지식이 비평적 사고나 반응보다 더 중요해질 때, 교사의 질문들은 학습자가 정확하게 텍스트를 읽었는지, 그리고 문학적 경험을 통해 회상할 수 있는 것이 무엇인지를 결정하기 위해 존재한다. 그 결과는 문학적 읽기의 미학적 차원이 간과된다. 따라서 시험을 통과하고 텍스트를 분석하는 것이 문학 텍스트와의 비평적 만남에 참여하는 것보다 더 중요한 것이 될 수 있다. 그러므로 학습자의 문학 능력과 문학적 경험을 증진시키기 위해서, 교사는 질문하는 과정에서 질문이 학습자의 학습에 주는 영향, 질문에 대한 학습자의 태도 등을 고려해야 된다. 또한 학습 대상 텍스트가 갖는 상호 텍스트성을 고려하여 학습자의 문학적 경험을 보다 다양하게 촉진하는 질문을 할 필요가 있다. 이를 위해 교사의 질문은 학습자가 텍스트의 의미를 평가하고 자기화하는 반응의 능동성을 전제하는 것이 되어야 한다. 다음의 수업 장면을 살펴보자.

교 사: 정지용의 「유리창」에는 어떤 상황이 나타나 있습니까?

학습자: 아들의 죽음을 슬퍼하는 아버지의 모습이 있습니다.

교 사: 좋아요. 아버지가 죽은 아들을 그리워하도록 하는 물건은 무엇입니까?

16) Dillon, J.T.(1984), “Research on questioning and discussion”, Educational Leadership, 42, p.55.

학습자: 유리창입니다.

교사: 맞아요. 아버지는 유리창을 통해 죽은 아들을 그리워하고 있습니다. 그렇다면, 유리창은 이 시에서 어떤 기능을 하고 있습니까?

학습자: 유리창은 죽은 아들과 아버지를 이어주고 있습니다.

교사: 맞아요. 그런데 ‘지우고 보고 지우고 보아도’라는 구절을 생각한다면, 유리창은 죽은 아들과 아버지를 이어주기만 합니까?

학습자: 글썩요.

교사: 일반적으로 유리창을 깨끗이 닦는 것은 어떤 사물이 잘 보이지 않기 때문입니다. 어떤 것이 잘 보이지 않는다는 의미를 생각하면 쉽게 그 의미를 이해할 수 있을 것입니다.

학습자: 아! 알겠습니다. 그러니까 죽은 아들이 잘 보이지 않으니까 더 잘 보기 위해서 유리창을 닦는다는 것이죠.

교사: 맞아요. 유리창에 성애가 끼어 죽은 아들이 잘 보이지 않아요. 그렇다면 유리창이 하는 기능은 무엇입니까?

학습자: 유리창은 죽은 아들과 아버지 사이를 갈라놓고 있습니다.

교사: 맞아요. 이 시에서 유리창은 죽은 아들과 아버지를 이어줄 뿐만 아니라, 서로 나누고도 있습니다.

학습자: 그렇다면 선생님! 이 시는 유리창을 통해 아버지가 아들의 죽음을 참고 있는 것을 드러낸 시군요.

교사: 맞아요. 이 시는 죽음을 참아내는 아버지의 마음을 보여주고 있습니다. 우리 주변에서 우리도 죽음이나 이와 비슷한 슬픔을 경험한 적이 있을 것입니다. 이러한 슬픔을 참아내는 마음을 깊이 생각해 볼 필요가 있어요.

위에 제시된 수업 장면에서 교사는 학습자의 텍스트 이해를 실제 삶과 관련짓기 위해 질문을 치밀하게 이끌어가고 있다. 교사는 축어적인 수준의 질문들을 통해 상세한 세부 사항들에 대한 학습자들의 회상을 이끌어내기보다는, 시인이 시 텍스트를 형상화한 방법과 이유를 학습자들이 탐구하도록 촉진하고 있다. 따라서 위의 예문에 나타난 교사의 질문들은 학습자들이 스스로 텍스트의 의미를 이해하고, 텍스트에 나타난 시적 화자의 정서를 평가하도록 하고 있다. 또한 마지막 정리 부분에서는 텍스트의 내용을 실제 삶과 관련지어 설명하고 있다. 위의 수업 장

면에서 알 수 있듯이 교사의 질문은 학습자의 반응을 보다 풍부하게 하는 발산적인 것이 되어야 한다. 발산적 질문에 답하는 과정에서 학습자들은 텍스트의 의미를 구성하고, 이를 바탕으로 자기 성찰과 자기 형성을 할 수 있기 때문이다.

지금까지 논의한 해석적 질문, 비평적 질문, 구성적 질문 등은 질문이 학습자의 문학 능력에 따라 위계화되어 사용되어야 한다는 것을 전제한 것이다. 즉, 문학 경험과 문학 능력이 부족한 학습자들은 일차적으로 축어적인 수준에서의 문학 읽기가 필요하기 때문에, 교사는 해석적 질문을 해야 한다. 그리고 텍스트의 내용에 대한 축어적인 수준에서의 이해를 한 학습자들에게는 텍스트의 내용이나 의미를 비평하도록 하는 비평적 질문을 해야 한다. 그런 다음 텍스트의 내용과 의미를 실제 삶과 연계하고 새로이 구성할 수 있도록 하는 구성적 질문을 해야 한다. 물론 이 질문들이 본고가 의도한 것처럼 기계적으로 위계화되지 않을 수도 있다. 그렇지만 교사는 자신의 질문이 학습자의 텍스트 읽기에서 어떤 수준에 초점을 두고 있는지를 인식하면서, 학습자의 반응에 즉각적인 피드백을 해야 한다. 그리고 자신의 질문이 범하는 오류에 대한 피드백도 해야 한다. 그래야만 보다 의미 있는 문학 교수·학습이 수행될 수 있을 것이다.

## V. 질문하기 전략의 문학교육적 의의

학습자와 교사의 대화가 교사 중심으로 이루어지고, 학습자들의 반응이 동료 학습자들보다는 교사에게 방향이 주어질 때, 그리고 교사의 평가가 교실 토론을 확장시키기보다는 종결시킬 때, 교사의 질문은 폐쇄적인 것이 된다. 이런 현상을 극복하기 위해서는 교사의 질문이 학습자와의 능동적인 상호 작용을 전제하는 사회적 상호 작용이 되어야 한다. 사회적 상호 작용으로서의 교사 질문은 교실 내에서 교사와 학습자 사이에 수행되는 상호 작용의 질과 내용을 향상시킬 수 있다.

학습자의 문학 능력을 증진하는 질문들은 학습자로 하여금 거짓 참여(mock participation)와 절차적 표현(procedural display)에서 벗어나 잠재적인 문학적 해석과 반응에 대한 거의 완전한 몰입으로 전이하도록 한다. 학습자의 문학능력을 자극하는 질문들은 학습자가 단지 교사에 지시에 의해 텍스트에 반응하도록 하기보다는 텍스트를 매개로 해서 동료 학습자와 반응하고, 반응의 일치보다는 다양성과 차이성을 추구하게 한다. 이러한 질문들은 문학적 주제와 아이디어들을 분해하고 분산시키기보다는, 상호 작용을 하고 연합시킬 수 있도록 한다. 또한 학습자가 교사나 학습 안내에 의존하도록 하기보다는, 텍스트에 대한 자기-확신적인 해석을 할 수 있도록 한다. 또한 이러한 교실에서 학습자와 교사는 문학 텍스트의 의미가 갖는 복잡성과 불확실성이 참다운 텍스트의 의미이며, 이는 실제 삶이 갖는 복잡성, 불확실성과 상동적인 것임을 이해할 수 있게 한다. 이러한 교실 맥락에서 교사는 단지 멈춰 서서 학습자들의 질문을 듣고 배울 것이다. 그리고 ‘신중하고 평가적인 침묵’ 속에서, 문학 교실에서 수행되는 이해와 학습에 대한 피드백을 형성할 수 있을 것이다.

질문하기 전략에 의한 문학 교수·학습은 문학적 지식을 강조하는 교사 중심의 교수-학습 방법에 대한 하나의 반론으로서, 문학 텍스트에 대한 학습자의 비평적 사고와 문학 능력을 증진하기 위한 것으로 활용될 수 있다. 교사가 어떠한 질문을 하느냐에 따라 문학 텍스트에 대한 학습자의 이해와 해석의 과정이 달라진다. 따라서 학습자의 문학과 비평적 사고, 창의적 사고력 등을 촉진할 수 있는 적절하고 중요한 질문이 무엇인지, 그리고 이것을 효과적으로 활용하는 방법이 무엇인지에 대한 논의는 매우 중요하다. 본고는 이러한 논의를 하면서 문학 교사의 질문이 학습자의 텍스트 이해와 해석, 비평 등을 증진하기 위해 ‘텍스트의 의미를 이해하는 단계(비계 설정 - 해석적 질문) → 텍스트의 의미를 해석하고 평가하는 단계(비계 축소 - 비평적 질문) → 텍스트의 의미 구성과 내면화 단계(비계 제거 - 구성적 질문)’ 등으로 위계화되어 수행되어야 함을 논의하였다. 본고의 이러한 논의가 보다 활성화되기를 바란다.

<참고 문헌>

- 교육인적자원부(2001), 『초등학교 교육과정 해설 : 2 국어』, 대한교과서주식회사, 301쪽.
- 구인환 외(1998), 『문학 교수·학습 방법론』, 삼지원.
- 김영채(2003), 「교수·학습 과정의 발문이론」, 『교육마당21』(2003년 6월호), 교육인적자원부.
- 선주원(2002), 「대화적 관점에서의 소설교육 연구」, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 선주원(2003a), 『시 교육의 원리와 방법』, 박이정.
- 선주원(2003b), 『초설 교육의 원리와 방법』, 새미.
- 최인자(2001), 「서사교육의 교수-학습 방법」, 우한용 외(2001), 『서사교육론』, 동아시아.
- 한철우 외(2001), 『문학 중심 독서 지도 : 제7차 교육과정을 위한』, 대한교과서.
- Colvin Murphy, C.(1988), Eleventh grader's critical comprehension of poetry through written response, Dissertation Abstract International, 48.
- Dias, P. (in press), "A literary response perspective on teaching reading comprehension", eds. Straw, S. & Bogdan, D., Beyond Communication: Comprehension and criticism, Upper Montclair, NJ: Heinemann/Boynton/Cook.
- Dillon, J.T.(1984), "Research on questioning and discussion", Educational Leadership, 42.
- Folta, B.C.(1981), "Effects of Three approaches to teaching poetry to sixth grade students", Research in the Teaching of English, 15.
- Gall, M.D.(1984), "Synthesis of research on teacher's questioning", Educational Leadership, 42.
- Herber, H.L.(1967), Teaching reading in content areas, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Langer, J.A.(1985), "Levels of questioning : An alternative view", Reading Research Quarterly, 10.

- Mehen, H.(1979b), "What time is it Denise?: Asking known information questions in classroom discourse", *Theory into Practice*, 28.
- Redfield, D.L., & Rousseau, E.W.(1981), "A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior", *Review of Educational Research*, 51.
- Tharp, R., & Gallimore, R.(1988), *Rousing minds to life*, Cambridge, England and New York: Cambridge University Press.
- Tierney, R.J., & Cunningham, J.W.(1984), "Research on teaching reading comprehension", (ed.) Pearson, P.D., *Handbook of Reading Research*, New York, NY: Nongman.
- Vygotsky, L.S.(1978), *Mind in Society: the development of higher psychological process*, (trans) Cole, M., et al., 조희숙·황혜익·허정선·김선옥 역(1994), 『사회 속의 정신: 고등 심리 과정의 발달』, 성원사.

<초록>

## 질문하기 전략을 통한 문학 교수·학습 과정 연구

선 주 원

문학교육 현장에서 학습자의 문학 능력 증진과 문학적 문화의 고양은 텍스트 변인에 따라 달라지는 특성도 있지만, 교수·학습이 수행되는 상황 맥락에 의해 많은 영향을 받는다. 다시 말하면서 학습자의 문학 능력은 교실 담론, 특히 교사와 학습자의 교수·학습 상황에 의해 그 양상이 달라진다. 따라서 보다 의미 있는 문학교육을 수행하기 위해서는 문학 수업이 수행되는 상황 맥락, 특히 교사와 학습자의 텍스트 소통 전략에 대한 고려를 할 필요가 있다. 본고는 이러한 점에 초점을 두어 텍스트에 대한 소통 전략으로서 질문하기 전략을 논의하였다. 질문하기 전략은 문학 교수·학습 과정에서 학습자들에게 교육 내용에 대한 비계설정(scaffolding)이 된다. 텍스트의 내용 중 이해가 잘 되지 않는 것들에 대한 질문을 하여 그 의미를 파악함으로써, 학습자들은 다음 단계의 학습으로 전이할 수 있기 때문이다.

질문하기 전략에 의한 문학 교수·학습은 문학적 지식을 강조하는 교사 중심의 교수·학습 방법에 대한 하나의 반론으로서, 문학 텍스트에 대한 비평적 사고와 문학 능력을 증진하기 위한 것으로 활용될 수 있다. 교사가 어떠한 질문을 하느냐에 따라 문학 텍스트에 대한 학습자의 이해와 해석의 과정이 달라진다. 따라서 학습자의 문학 능력과 비평적 사고, 창의적 사고력 등을 촉진할 수 있는 적절하고 중요한 질문이 무엇인지, 그리고 이것을 효과적으로 활용하는 방법이 무엇인지에 대한 논의는 매우 중요하다. 본고는 이러한 논의를 하면서, 문학 교사의 질문을 해석적 질문, 비평적 질문, 구성적 질문 등으로 나누어, 이러한 질문들이 갖는 문학교육적 의의를 살펴보았다.

**【핵심어】** 문학 능력, 문학 능력의 증진, 문학 문화, 문학적 문화의 고양, 상황 맥락, 질문 상황, 질문하기, 질문하기 전략, 비계 설정, 비평적 사고, 해석적 질문, 비평적 질문, 구성적 질문

<Abstract>

## **A study on literature instruction through questioning strategy**

Seon, Ju-won

Fostering of literary competence and enhancement of literary culture of a learner differ according to case of text, but are more affected to context of instruction performance in the spot of literature teaching. Especially, these have different aspect according to question context between teacher and student. Therefore, for performance of more meaning literature teaching, a teacher has necessity of consideration about especially question context between teacher and learners. This thesis examined about process of literature teaching through a teacher's strategy of questioning. For this, this thesis examined significance of questioning strategy being scaffolding in instruction context, and how this strategy would perform in real literature teaching spot.

Literature teaching by questioning strategy will be alternative for literature teaching fostering critical thought and literary competence about literary text, as an objection about teacher-centered instruction way stressing literary knowledge, process of a learner's comprehension and interpretation about literary text through how a teacher questions. Therefore, knowing what adequate and important question, and way utilizing this promote a learner's literary competence and critical thought, original thought effectively, is very important. For this, a literary teacher must have performance of question for comprehension, question for critical thought, question for original thought. Examining that, this thesis divides question of literary teacher in interpretive question, critical question, formative question, looks into that these questions have literary significance.

**【key words】** literature competence, fostering of literature competence, literary culture, fostering of literary culture, context, context of question, questioning, questioning strategy, scaffolding, critical thought, interpretive question, critical question, formative question