

대화 중심의 현대시 교수·학습 방법*

최미숙**

〈차 례〉

1. 현대시 교수·학습 논의의 전제
2. 현대시 교수·학습 방법에서 '대화'의 의미
3. 현대시 교수·학습의 관점에서 바라본 세 층위의 대화
 - 1) 독자 내면에서 이루어지는 내적 대화
 - 2) 현실적 독자 사이에서 이루어지는 횡적 대화
 - 3) 이상적 독자와 현실적 독자 사이에서 이루어지는 종적 대화
4. 대화 중심의 교수·학습 방법
5. 결론

1. 현대시 교수·학습 논의의 전제

이 연구는 학교 현장에서 현대시를 어떻게 가르칠 것인가, 어떤 방법으로 지도할 것인가에 관한 연구다. 현대시 교육 연구에서 당연한 주제를 새삼 다시 언급하는 이유는 무엇인가? 우리는 오랫동안 훌륭한 문학 작품을 골라 학생들에게 제시하는 것을 문학교육에서 해야 할 가장 중요한 과제로 생각했다. 교육과정이 바뀌고 국어 교과서를 새로 만들 때마다 머리를 맞대고 고민했던 것은 어떤 작품을 읽힐 것인가 하는 문제였으니, 정전 목록에 대한 그 동안의 관심이 그것을 말해준다. 그런 와중에

* 이 연구는 2006학년도 상명대학교 인문과학연구소 지원에 의한 것임.

** 상명대학교 국어교육과

어떻게 가르칠 것인가에 관한 것은 중요하게 생각하지 않았던 것이 사실이다.

어떤 작품을 ‘어떻게’ 가르칠 것인가를 본격적으로 고민한 것은 비교적 최근의 일이다. 하지만 그러한 논의도 실상은 어떻게 작품을 읽을 것인가 혹은 어떻게 작품을 읽힐 것인가에 초점이 맞추어져 있었지 어떤 방법으로, 어떤 과정을 거치면서 가르칠 것인가에 대한 고민은 아니었다. 문학교육 논의가 활발하게 이루어지면서도 이 부분에 대한 논의는 활성화되지 못했던 것이다. 이 논의는 여기에서 출발하고자 한다. 이 연구에서 과제로 삼는 것은 학생들이 작품을 읽고 해석하는 방법을 어떻게 가르칠 것인가 하는 점이다.

학교 교육에서 오랫동안 문학 작품을 읽는 방법을 가르쳐준 중요한 이론이 하나 있으니, 그것은 바로 신비평이다. 하지만 “신비평은 우리에게 읽는 법을 가르쳐 주었지만, 그것은 동시에 우수한 일차적 글의 ‘창조적인’ 권위 앞에서 우리의 독서 능력을 종속시키고 겸손하게 구는 방법을 가르쳐 주었다(F. Lentricchia, 1994: 426-427)”라는 지적은 현대시 교육에도 시사하는 바가 크다. 그 읽는 법이란 전문가의 읽기 방식이었고, 학생의 입장에서는 전문가들의 세밀한 시 읽기 방식에 대한 이해보다는 전문가의 분석 내용을 그저 암기하거나 받아들이는 것으로 만족할 수밖에 없었던 것이다(최미숙, 2005b).

수용 미학과 독자 반응 비평도 많은 관심을 받았지만, 그 역시 궁극적으로 이상적 독자를 전제로 했다는 점에서 학교 현장의 문학 교수 학습을 실질적으로 개선하는 데에는 크게 기여하지 못했다고 할 수 있다. 또, 수용 미학과 독자 반응 비평이 지니는 긍정적 관점을 중심으로 소개되었을 뿐, 그것을 학교 현장에서 어떤 방법으로 적용해야 할 것인가에 대한 차별적이고도 구체적인 방법에 대한 논의가 드물었다는 점에서 별다른 진전을 가져오지 못했던 것이다.

로젠블랫(Rosenblatt)의 이론을 중심으로 소개된 반응 중심 문학교육 방법은 학교 현장의 많은 호응을 받았다. 하지만 김성진(2004)이 논의한 바 있듯이, 반응 개념이 모호하며 또 ‘반응의 형성-반응의 명료화-반응의

일반화'라는 도식의 제시에 그쳤다는 점 때문에 학교 현장의 실질적인 변화를 가져오기는 힘들었다. 특히 교수·학습 방법에서 중요한 역할을 차지하는 교사의 적극적 역할에 대한 별다른 고려가 없었다는 점은 아쉬움으로 남는다.

이후 현대시 교수 학습 방법에 대한 논의는 거의 답보 상태에 머물러 있는 것이 사실이다. 현재, 현대시 교수·학습 방법에 대한 논의는 반응 중심 문학 교육 방법에 대한 연구 이후 뚜렷한 논의가 없는 실정이다. 이런 상태에서 아직도 학교 현장에서는 이전의 방법, 다시 말하면 교사가 시의 의미를 불러주고 학생들은 받아 적는 방법에서 벗어나지 못하고 있는 것이 현실이다. 여기에서는 이런 점을 해결하기 위한 현대시 교수·학습 방법에 대해 논의하되, 주로 시의 해석에 초점을 맞추어 논의하고자 한다.

2. 현대시 교수·학습 방법에서 '대화'의 의미

우선, 현대시 교육에서 교수·학습이란 어떤 의미를 갖는지 생각해볼 필요가 있다. 교수·학습의 문제를 단순히 문학 활동의 수행 절차 혹은 수행을 위한 하위의 기술적 처방의 수준에서 사고해서는 곤란하다. 문학 교육적 관점에서 학습 목표에 도달하기 위해 교수와 학습의 측면이 어떻게 조직되어야 하며, 어떤 과정을 거쳐 이루어져야 하는가에 대한 합리적이고 의미 있는 방법이 필요하다.

현대시 교수·학습 방법은 현대시의 이해와 감상 그리고 표현 활동 고유의 특성과 관련이 있는 것이어야 한다. 그렇지 않으면 현대시 교수·학습 방법으로서의 독자성을 확보하기 어렵다. 박인기(1998)는 문학 교수·학습 방법에 대한 발상과 관련, 고려해야 할 이원적 구조 중 하나로 '방법 고유성 지향'과 '방법 상호성 지향'을 들고 있다. 여기서 '방법 고유성 지향'이란 문학 자체에 근거한 고유한 방법이 본원적으로 존재한다

는 것을 전제로 한 유형이며, '방법 상호성 지향'이란 본래는 다른 분야의 방법에 속하는 것이었지만 문학 교수·학습 방법과 강한 상호성을 가지고 있음을 판단하고 이를 효과적으로 원용하는 경우다.¹⁾ 이 연구에서는 두 관점의 상호관련성을 인정하되, 주로 '방법 고유성 지향'이라는 관점에서 논의하고자 한다.

한편, 이를 위해 고려해야 할 점이 있다. 그것은 '교수'와 '학습'의 상호 작용을 의미 있게 고려해야 한다는 점이다. 교수법, 학습법 등 교수·학습 방법을 교사의 측면에서만 논의하거나 학습자의 측면에서만 논의하는 것은 교사와 학생의 역동적인 관계 속에서 이루어지는 다양한 의미 있는 방법이나 교육적 활동을 소홀히 할 우려가 크다. 한 때 학습자 중심 교육을 강조하면서 교사의 역할을 축소하거나 되도록 교사가 개입하지 않아야 학습자의 적극적인 활동이 가능하다는 관점이 팽배했던 것은 교육이 교사와 학생의 의미 있는 만남으로 이루어진다는 기본적인 전제를 고려하지 않은 것이라 할 수 있다.

이 연구에서는 현대시 교수·학습 방법에 대해 논의하되, '대화' 방식에 초점을 두어 논의할 것이다. 더 이상 주입식 혹은 전달식 교육 방법으로는 주체적인 시 해석 능력, 스스로 시를 감상하고 즐기는 독자를 길러내기 어렵다. 스스로 사유할 수 있도록 배려하고 다른 관점이나 가치관에 비추어 성찰하고 조정하기 위한 교수·학습방법이 필요하며, 그 효율적인 방법의 하나로 여기서는 '대화' 중심의 교수·학습 방법²⁾을 제안하고자 하는 것이다.

여기서 대화란 두 주체 사이에 단순히 말을 주고받는다는 의미가 아니라 다른 관점 혹은 타인과의 만남을 통해 자신의 시적 사유 방식을 성찰할 수 있으며, 새로운 시적 사유를 추동시킬 수 있는 상호 소통 형태의

1) 박인기는 둘 중 어느 하나는 택하기보다는 '방법 고유성 지향'과 '방법 상호성 지향'이 상호보완적인 관계를 유지해야 한다고 강조하고 있다.

2) 최미숙(1998)과 최미숙(2005)에서 대화적 교수·학습 방법에 대한 단초를 제시한 바 있다. 이 연구에서는 기존의 논의를 바탕으로 하되, 한 걸음 더 나아가 '대화'의 의미를 구체화하고, 구체적인 교수·학습 절차에 대한 논의로까지 나아가고자 하였다.

대화를 의미한다. 대화는 자신의 고유한 시적 사유 방식과 타인의 시적 사유 방식을 충돌하게 하고 갈등하게 하는 역할을 한다. 독자는 서로 질문하고 답하면서 시에 의해 촉발된 시적 사유를 구체화하고, 때로는 전혀 이질적인 사유 앞에서 당황하고 머뭇거리면서 동시에 새로운 시적 차원을 경험할 수 있다. 여기서 대화란 바로 자신 고유의 '시적 사유의 문체'를 바탕으로 새로운 문체를 만들어가는 과정이라 할 수 있다.

대화란 설득 자체만을 목적으로 하면서 수사적 효과를 노리는 것이 아니라, 바로 자기의 시적 사유와 문체로서의 언어를 발견하고 자신과 세계를 성찰하는 과정이다. 결국 여기에서의 '대화'란 다양한 목소리들의 교환을 통해 목소리의 차이, 관점의 차이를 인정하면서 좀더 타당한 목소리를 찾아가는 '과정'을 중시하는 개념이다. 그 과정에서 다양한 관행이나 기대치가 대화를 가동시키는 역할을 하게 되고, 다른 사고나 다른 텍스트와의 연관 관계가 설정되며, 기대치가 무산되거나 확인되기도 한다. 질문을 던지고 문제를 제기하며, 이에 대해 숙고를 거쳐 답변하면서 문제 해결로 나아가는 사유의 과정인 것이다.

여기서 시 텍스트 교육에서 왜 이러한 형태의 '대화' 방식이 필요한지 궁금해진다. 켈러Culler는 "시 텍스트의 의미는 고정된 명제가 아니라 그것이 행하는 것, 독자들에게 영향을 미치는 텍스트의 잠재력에 있다.(J. Culler, 1997: 56)"라고 하였다. 그리고 "문학 작품은 습관적인 사유의 방식이 주는 환경이나 범주를 탐구하고, 그것들을 굴절시키고 변모시키려고 노력한다(J. Culler, 1997: 99)"라고 말한 바 있다. 습관적인 사유의 방식을 성찰하고 반성하고 새로운 안목을 갖는 것은 지속적인 사유와 의견 교환이라는 노력을 통해 가능하다. 그런 과정을 거쳐 시의 세계가 자기화되었을 때 가능한 것이며, 여기서 자기화하기 위한 중요한 교육적 기제가 바로 '대화' 방식인 것이다. 대화는 타인과 주고받을 수도 있지만 독자의 내면에서 이루어질 수도 있으며, 이렇듯 여러 층위에서 이루어지는 시적 사유의 틀을 교육 현장에서 가시화하고 교육의 대상으로 삼을 수 있다는 장점이 있다.

현대시 교수·학습에 관한 논의는 이전에도 이루어진 바 있는데, 여

기에서는 대표로 구인환 외(1989)가 제안한 시 수업 절차 모형과 반응 중심 교수·학습 모형(경규진, 1992)을 중심으로 살펴보고자 한다.

<표 1> 구인환 외(1989)의 시 수업 절차 모형

1. 계획단계	(1) 수업 목표의 설정 (2) 평가 요목의 작성
2. 진단 단계	(1) 시에 대한 지식, 체험, 감수성 등의 진단 (2) 진단을 위한 도구 마련
3. 지도 단계	(1) 시작품의 전체에 접근 ① 낭독 및 윤독 ② 관련경험의 재생과 경험 교환 (2) 시작품의 부분에 접근 ① 시작품의 상황 파악 ② 시적 화자의 톤 이해 ③ 시의 이미지 파악-은유의 원리 ④ 시의 울격 이해 ⑤ 시의 구성[구조] 이해 (3) 시감상의 종합적 재구성 ① 내용과 형식의 어울림 ② 말맛과 의미의 어울림 ③ 의미의 다의성과 함축성 이해
4. 평가 단계	(1) 문학교육 평가의 일반적인 고려사항에 의거 (2) 시교육 평가의 방법에 의거
5. 내면화 단계	(1) 시적 체험의 수평적 확대 (2) 시적 체험의 수직적 심화 (3) 시작품 쓰기

<표 2> 경규진(1992)의 반응 중심 교수·학습 모형

<p>1단계 : 텍스트와 학생의 거래 - 반응의 형성</p> <p>(1) 작품 읽기</p> <p> 심미적 독서 자세의 격려</p> <p> 텍스트와의 거래 촉진</p> <p>2단계 : 학생과 학생 사이의 거래 - 반응의 명료화</p> <p>(1) 반응의 기록</p> <p> 짝과 반응의 교환</p> <p>(2) 반응에 대한 질문</p> <p> 반응을 명료히 하기 위한 탐사 질문</p> <p> 거래를 입증하는 질문</p> <p> 반응의 반성적 질문</p> <p> 반응의 오류에 대한 질문</p> <p>(3) 반응에 대한 토의(또는 역할놀이)</p> <p> 짝과의 의견 교환</p> <p> 소그룹 토의</p> <p> 전체 토의</p> <p>(4) 반응의 반성적 쓰기</p> <p> 반응의 자유 쓰기(또는 단서를 놓은 쓰기)</p> <p> 자발적인 발표</p> <p>3단계 : 텍스트와 텍스트의 상호 관련 - 반응의 심화</p> <p>(1) 두 작품의 연결</p> <p>(2) 텍스트 상호성의 확대</p> <p>* 태도 측정</p>
--

<표1>은 그 이전에 국어교육에서 일반화되어 있던 '계획→진단→지도→발전→평가'의 5단계 모형 이후 문학 교육의 특성을 살린 교수·학습 모형이라는 점에서, 그리고 문학 작품의 장르적 특성에 맞는 각종 활동을 제시한 교수·학습 모형이라는 점에서 환영할 만하다. 특히 '내면화 단계'를 따로 설정한 것은 독자의 내면에서 이루어지는 공감, 감정 이입, 비판적 감정 등을 교수·학습의 과정에 명시적으로 제시한 것이라는 점

에서 매우 의미 있는 단계라 할 수 있다. 하지만, “내면화’의 단계를 수업 사태 속에서 가시적으로 파악하기가 곤란하고 수업의 물리적 여러 조건 속에서 의도적으로 통제하기가 어렵다(김대행 외, 2000: 373)” 라는 비판 또한 의미 있는 지적이다.³⁾

이 모형에서 생각해야 할 것은 ‘내면화’가 작품의 이해와 감상이 끝난 후, 그것도 수업 철차상으로 보면 평가 단계까지 끝난 후에 진행되는 것으로 보기는 어렵다는 점이다. 내면화는 현대시 수업의 제일 마지막 단계에서 사후적으로 진행되는 것이 아니라, 시 텍스트를 읽고 감상하는 전 과정에서 이루어지는 활동이라 할 수 있다. 시 텍스트를 읽으면서 동시에 공감하기도 하고 자신의 경험이 나 체험을 떠올리기도 하고 때로는 시적 감화를 받으면서 시의 세계에 깊이 감정이입되기도 하는 것이다. 그렇다면 문제는 이렇듯 작품을 실제로 읽고 감상하는 과정에서 독자의 내면에서 이루어지는 내면화 활동을 어떻게 수업 장면에서 효율적으로 담아낼 것인가 하는 점일 것이다. 이 연구에서는 그것이 ‘대화’의 형태로 이루어질 때 가장 효과적이라고 보고 있다.

반응 중심 교수·학습 모형에서는 텍스트와 학생의 거래, 학생과 학생 사이의 거래 등의 단계를 설정하고 있는데, 이 연구에서 주장하고 있는 ‘대화’의 방식과 유사한 듯하다. 그리고 문학 텍스트에 대한 반응이 독자 개인의 반응과 그 반응이 서로 다를 수 있다고 전제함으로써 획일적인 작품 읽기를 배제함과 동시에 그 동안 소외되었던 독자의 위치를 상향 조정하고 있다. 이 방법이 반응 개념을 ‘텍스트에 의해 구조화된 경험’이라는 점, 텍스트의 중요성을 배제하지 않고 독자의 위치를 부상시켰다는 점, 독서 과정과 후의 전 과정을 포함시킬 정도로 확대시켰다는 점, 개인적이면서도 사회적·문화적 행위라는 점 등의 차원에서 규정함으로써(경규진, 1992) 문학 텍스트 읽기에서 독자의 능동성이 지니는 역동적인 역할을 부각시키기는 했지만 수업 현장에서 그것을 어떤 방식으로 구

3) 이 외에도 이 모형이 문학 교수·학습 활동을 교사의 측면에서만 고찰하고 있다는 논의(김대행 외, 2000) 또한 의미 있는 지적이라 할 수 있다.

체화할 수 있는지에 대한 실질적인 방법이 부족한 것이 사실이다. 하나의 예를 들면 텍스트와 학생의 거래, 학생과 학생 사이의 거래의 구체적인 방식에 대한 논의가 좀더 필요한 것이다. 이 연구에서는 '대화' 방식을 중심으로 논의함으로써 그 구체적인 방식에 대한 해결의 일단을 찾을 수 있을 것이라고 보고 있다.

3. 현대시 교수·학습의 관점에서 바라 본 세 층위의 대화

교수·학습의 관점에서 '대화'는 세 층위에서 이루어지는데, 이는 수업 현장에서 현대시를 읽는 과정이기도 하면서 핵심적인 교수·학습 절차와도 밀접한 관련이 있다. 하나는 시를 읽으면서 독자 내면에서 이루어지는 내면적인 대화이며, 다른 하나는 학생과 학생 사이에 이루어지는 대화이고, 마지막 하나는 교사와 학생 사이에 이루어지는 대화이다. 여기서는 각 층위의 대화가 현대시 교수·학습의 과정에서 어떤 방식으로 구체화되는지 논의하고자 한다.

(1) 독자 내면에서 이루어지는 내적 대화

시를 읽으면서 독자 내면에서 이루어지는 대화는 현대시를 읽는 순간에 내적 자아들 간에 이루어지는 내적 대화의 형태를 띤다. '내적 대화'란 시 텍스트를 읽는 과정에서 독자의 내면에서 이루어지는 다양한 시적 사고들 간의 대화이다. 시를 읽으면서 때로는 시적 정서와의 동일시를 통해 시의 세계에 공감하기도 하지만, 때로는 고민과 갈등 그리고 망설임을 겪기도 하며 그것은 끊임없는 질문과 대답, 되물음의 형태를 띠면서 이루어진다. 시에 대한 자신의 시적 사고를 이런 관점, 저런 관점과 견주어보고 고민하고 선택하는 과정은 흡사 독자의 내면에서 소리 없이 이루어지는 대화의 형태를 띠는 것이다.

독자의 내면에서 이루어지는 시적 사고들 간의 대화 논의를 위해 이 연구에서는 자이츠(Seitz(2002)가 주장했던 '내적 대화(inner dialogue)'의 개념에 기대고자 한다. 자이츠는 모든 능동성을 텍스트에 부여하고 독자를 단순한 수동성으로 환원시키는 작품 읽기 방식을 비판하면서, 읽기를 구성하는 극적인 교환에서 발생하는 의미의 실제적 구체화를 강조한다. 읽기 과정에서 나타나는 의미의 창조에 독자가 참여한다는 사실을 강조하는 것이다.⁴⁾ 그는 읽기가, 대화를 할 때 가정되는 것과 유사한 수사학적 배치를 요구한다고 주장하면서 예코의 '모델 독자' 개념을 비판한다. 예코의 '모델 독자'는 이상적인 독자, 즉 텍스트에 의해 제공되는 일련의 지시에 따라 단순히 반응하는 독자를 가정하는데, 그것이 확실히 읽기의 한 부분이라는 하지만 읽기 과정에서 일어나는 실제적인 경험을 충분히 고려하지 않은 논의라는 것이다.

한 편의 문학 텍스트를 읽는 과정에서 독자들은 주어진 하나의 역할이 아니라 여러 독자의 역할을 수행하는 경향이 있다고 자이츠는 말하고 있다. 이러한 논의가 지니는 핵심은, 읽기가 많은 목소리를 갖는 다성음악(polyphony)으로 - 이것은 그리스어 Polyphonos에서 기원하는 것이다 - 가장 잘 서술될 수 있는 내적 대화(inner dialogue)를 야기시킨다는 것이다. 이 관점에 의하면 내적 대화는 텍스트의 '상황이 요구하는 대로 움직이는 다양한 자아들(selves)', 즉 텍스트를 읽는 동안에 지배적 읽기를 수행하기 위해 노력하는 독자 내부의 다양한 내적 자아들(J. E. Seitz, 1992: 147) 사이에 이루어지는 대화를 의미한다.

이러한 내적 대화의 방식은 시 텍스트가 독자에게 제기하는 질문에 대해 독자 스스로 대답하거나 반문하거나 공감 혹은 비판하면서 이루어진다. 시 텍스트는 독자에게 말하고자 하는 무언가를 가지고 있다. 제목,

4) Seitz(2002)의 이러한 견해는 독자의 능동적 역할을 강조하는 것이면서 동시에 또한 저자를 고려하는 것이기도 하다. Seitz는 자신의 제안이 오로지 독자만이 텍스트를 쓴다는 최근 이론의 모방으로 의도된 것이 아님을 분명하게 밝히고 있다. 자신은 텍스트가 독자 이전에 도달한, 이미 쓰여진 의미 - 그렇지 않다면 읽혀질 어떤 것도 존재할 수 없다 - 를 고려하고자 하기 때문이라는 것이다.

시어, 시행, 시연, 시적 장치, 이 외 다양한 시적 형식의 표현 등을 통해 독자에게 말을 거는 것이다. 궁극적으로 그것을 활성화시키는 것은 독자의 몫으로, 그러한 특성들을 독자가 발견하고 스스로 대화를 나누면서 시의 의미를 탐색할 때 비로서 활성화된다. 독자의 내적 자아들은 텍스트에 의해 추동된 자아들이다. 이제까지 한 번도 경험하지 못하거나 한 번도 느끼지 못하던 낯선 감정, 경험, 느낌들이 텍스트를 매개로 독자의 내부로 들어와 기존의 관점이나 가치관을 지닌 자아와는 다른 자아의 모습으로 내면에 자리한다. 이제 그들의 대화가 시작되는 것이다.

우선 시 텍스트를 읽어 나가는 초반에 주로 해야 할 내적 대화는 '시 텍스트는 무엇을 말하고 있는가'라는 질문을 중심으로 시작할 필요가 있다. 그 대답은 소재 차원의 사고로 그쳐서는 안 된다. 그 질문은 곧바로 '그것을 어떤 방식으로 말하고 있는가', 또 '왜 그렇게 생각하는가', '무엇이 그런 생각을 가능하게 했는가?' 등의 질문에 관한 시적 사유로 나아가야 한다.

'주어진 시 텍스트는 무엇을 말하고 있는가'라는 질문에 관한, 독자의 내면에서 이루어지는 내적 대화는 시 텍스트에 대한 객관적인 설명이 아니라 시 텍스트를 바라보는 독자의 관점이 잘 드러나는 언술이어야 한다. 독자 내면의 다양한 내적 자아들 간에 이루어지는 내적 대화는 그 '무엇'에 관한 그리고 그것이 어떤 방식으로 드러나는가에 관한 사유의 향연이며, 그러한 성찰적인 시적 사유의 과정에서 지배적 읽기의 결과물을 얻을 수 있는 것이다. 이것은 곧 바로 '왜 그렇게 생각하는가' '무엇이 그런 생각을 가능하게 했는가?'라는 질문으로 나아가야 하는데, 그 질문은 곧 자신의 시적 사유의 근거를 모색하는 과정이다. 여기에서 시의 특정 요소가 전체 시에서 어떤 역할을 하고, 시의 형식적 특성이 의미화되는 방식 등을 중요하게 고려해야 한다.

이용악의 「오랑캐 꽃」을 읽는다고 가정해 보자.

날로 밤으로

왕거미 줄치기에 분주한 집

마을서 흥집이라고 꺼리는 낡은 집,
이 집에 살았다는 백성들은
대대 손손에 물려줄
은동곳도 산호관지도 갖지 못했니라.

채를 넘어 무곡을 다니던 당나귀
항구로 가는 콩시리에 늙은 등글소
모두 없어진지 오랜
외양간엔 아직 초라한 내음 그윽하다만
털보네 간 곳은 아모도 모른다.

찾길이 놓이기 전
노루 멧돼지 쪽제비 이런 것들이
앞뒤 산을 마음 놓고 뛰어다니던 시절
털보의 셋째 아들은
나의 싸릿말 동무는
이집 안방 짓두광주리 옆에서
첫울음을 울었다고 한다.

'털보네는 또 아들을 봤다우
송이지래두 불었으면 팔아나 먹지'
마을 아낙네들은 무심코
차그운 이야기를 가을 냇물에 실어보냈다는
그날밤
저류등이 시름시름 타들어가고
소주에 취한 털보의 눈도 일층 붉더란다.

갓주지 이야기와
무서운 전설 가운데서 가난 속에서
나의 동무는 늘 마음 조리며 자랐다.
당나귀 몰고간 예비 돌아오지 않는 밤
노랑 고양이 울어 울어
종시 잠 이루지 못하는 밤이면
어미 분주히 일하는 방앗간 한 구석에서

나의 동무는
도토리야 꿈을 키웠다.

그가 아홉살 되던 해
사냥개 핏을 쫓아다니는 겨울
이 집에 살던 일곱 식솔이
어대론지 살아지고 이튿날 아침
북쪽 향한 발자욱만 눈 위에 떨고 있었다.
더러는 오랑캐령 쪽으로 갔으리라고
이웃 늙은이들은
모두 무서운 곳을 짚었다.

지금은 아무도 살지 않는 집
마을서 흉집이라고 꺼리는 낡은 집
계절마다 먹음직한 열매
살구나무도 글거리만 남았길래
꽃피는 철이 와도 가도 뒤 울안에
꿀벌 하나 날아들지 않는다.

이 시는 시적 화자의 감정이나 생각을 표면에 드러내어 보여주기보다는 사실을 있는 그대로 전달하는 듯한 어조를 취하고 있다. 청자에게 전달하고자 하는 특정한 의도가 명확하게 드러나지 않으며, 이 시에서 드러내고 있는 상황이나 현실에 대한 판단을 독자의 몫으로 돌리고 있는 것이다. 따라서 7연에 걸쳐 객관적인 어조로 전달되는 이야기는 독자로 하여금 여러 사고를 가능하게 한다. 독자는 우선 이 시는 무엇을 말하고 있는가라는 질문을 스스로 던지면서 내적 대화를 시작할 필요가 있다.

이 시를 '고난과 천대를 받아왔던 북녘지방 사람들의 이야기' 혹은 '30년대 말 농토를 잃고 가난을 이기지 못해 고향을 떠나는 농민의 이야기'로만 설명하는 것은 피상적인 읽기다. 이 시는 '어떤 사람들에 대한 이야기일까, 이들은 왜 가난한가?', 이 텍스트는 일제 강점기에 가난하게 살았던 농민들의 모습을 왜 드러내고자 했을까?, 소년이 지닌 도토리야

꿈은 실현될 수 없는 것일까?, 왜 이 시기에 비극적 유이민이 생기게 되었는가? 털보네의 삶이 그렇게 된 궁극적인 원인은 무엇인가?’ 등의 질문을 추동시킨다. 독자는 이에 대해 스스로 답변을 찾아가는데, 이 과정에서 내면의 또 다른 자아가 제시하는 의견에 대해 수긍하거나 머뭇거리려는 것, 그리고 다른 관점이나 가치관을 수용하는 과정은 곧 내적 대화를 통해 지배적 읽기를 수행하는 과정이다. 독자가 스스로 제기했던 질문은 제 2연의 ‘채를 넘어 무곡을 다니던 당나귀/ 항구로 가는 콩시리에 늙은 동글소/ 모두 없어진지 오랜’이라는 시구에 주목한 내적 자아의 읽기, 곧 30년대 한국의 식민지 현실에 주목한 내적 자아와의 대화를 통해서 그 답변을 마련할 수 있다. 항구로 콩을 실어가는 데 동원된 털보네 당나귀와 늙은 소를 떠올릴 수 있으며, 이는 곧 일제의 곡물 수탈 때문에 헐벗고 굶주리던 우리 민족의 삶을 떠올리는 내적 자아의 도움을 받을 수 있는 것이다.

내적 대화의 과정에서 “송이지래두 불었으면 팔이나 먹지”라는 인간의 출생이 짐승의 출생보다도 환영받지 못하는 마을 아낙네들의 충격적인 언술에 대해 강한 거부감을 느낄 수도 있다. 이 경우 강한 거부감을 느끼는 내적 자아와 그럴 수밖에 없었던 사정과 ‘털보의 붉은 눈’의 의미를 추적하면서 당시 상황을 이해하는 자아 간의 대화 역시 가능할 것이다. 내적 대화의 출발과 과정은 독자가 알고 있던 상식적인 세계, 공준된 기준에 대한 문제 제기를 통해 이루어진다. 그 상식을 깨고 새로운 안목을 형성하는 것은 때로는 갈등과 고통을 수반하기도 하지만, 새로운 관점과 세계에 대한 인식을 통한 즐거움 또한 동반할 수 있다. 이런 내적 대화를 통해 털보네의 삶이 비난받을 것이 아니라 같이 아파하고 고민해야 할 삶이라는 지배적 읽기를 형성할 수 있는 것이다. 독자들에게 털보네 삶은 충격적이고 상상할 수 없는 삶이지만, 시 텍스트가 활성화시킨 또 다른 내적 자아와의 대화를 통해 이 시가 제기하는 시적 사유에 동참함으로써 비로소 공감이가 가능해지는 것이다. 이 과정에서 지배적 읽기를 수행하는 내적 자아는 그 관점을 뒷받침할 수 있는 나름대로의 근거를 확보했을 때 가능하다. 그 근거는 우선 시 텍스트에 기반한 것이어야 한다.

현대시 교수·학습의 과정에서 이러한 내적 대화의 과정을 ‘독서 스토리 쓰기’ 활동을 통해 표현하는 것은 독자의 내면에서만 이루어지던 공감, 고민, 갈등의 과정을 가시화함으로써 자신의 시적 사유를 되돌아보고 성찰할 수 있다는 장점이 있다. 독서 스토리란 문학 작품을 읽고 느끼고 자기화하는 과정을 독자의 입장에서 이야기 형식으로 서술하는 것이다(최미숙, 2005a). 그곳에 독자의 다양한 내적 자아가 지녔던 기대, 망설임, 기대가 무산되거나 확인되는 과정 등을 담을 수 있다. 또한 독서 스토리 쓰기 활동은 지배적 읽기를 수행하면서 그 기준이 되었던 다양한 근거를 가시화하는 작업이기도 하며, 텍스트에서 제공한 여기저기 흩어져 있는 세부적인 표현으로부터 시적 장치를 식별해내고, 그 시적 장치가 시 텍스트에서 기여하는 바를 중심으로 텍스트의 의미를 구성하는 과정을 서술하는 것이기도 하다.

(2) 현실적 독자 사이에서 이루어지는 횡적 대화

독자 간 대화, 즉 학생과 학생 사이에 이루어지는 대화는 현실적 독자들 사이에서 이루어지는 횡적 대화의 형태를 띤다. 이것은 내적 대화를 통한 독자 개인의 시 텍스트 읽기가 얼마나 타당한 것인지 다른 사람들을 설득하는 것이면서 동시에 자신의 시적 사유를 공개하고 타인의 사유와 동등하면서도 횡적인 대화를 통해 시적 사유의 폭을 넓히고 조정하는 과정이다.

내적 대화의 결과인 ‘독자 나름의 해석’을 바탕으로 독자 간 공동 사고를 위한 대화의 과정이 필요한 것이다. 이 때 내적 대화 과정에서 형성된 ‘근거’는 독자 간 대화에서 중요한 논거로 활용할 수 있다. 때로 그것은 토의의 과정을 때로는 토론의 과정을 수반할 수도 있다. 이 과정에서 현실적 독자들은 서로의 의사소통을 통해 자신들이 의미 있다고 생각하는 다양한 해석의 방식을 서로 배울 수 있다.

내적 대화의 과정에서 형성된 독자 개인의 ‘근거’는 좀더 타당한 근거

앞에서 다른 관점, 다른 선택을 요구받을 수 있으며, 다른 근거에 대한 좀더 타당한 근거로 활용될 수도 있다. 이 대화의 과정은 내가 옳으나 내가 옳으나를 가리는 차원이 아니라 나의 가치관과 타자의 가치관이 만나 대화의 과정에서 사유의 방식을 배우는 협동학습의 과정이다(최미숙, 2005b). 학습자 상호간의 대화는 서로 다른 혹은 대립적인 사고들의 상호작용을 통해 새로운 의미를 유추하고 추론할 수 있도록 하는 역할을 하는 것이다.

그 근거를 중심으로 토의와 토론을 통한 공동사고가 가능해지며, 서로 생각과 느낌을 나누면서 그 근거들에 대한 의미를 확인할 수 있고, 좀더 의미 있는 타당한 시 해석으로 다가갈 수 있다. 학생들 간의 대화를 통해, 자신이 그 시를 왜 그렇게 해석했는지 근거를 말하면서 소통할 수 있다면, '근거 있는 해석'은 대화의 과정을 거치면서 좀더 타당한 해석으로 나아가는 길을 마련할 수 있다.

내적 대화를 통해 일제 강점기를 배경으로 한 시라고만 이해했던 독자는 이 과정에서 그 동안 관심을 기울이지 못했던 「남은집」의 창작 시기인 '1938년'의 의미를 생각할 수 있는 계기를 마련할 수도 있으며, 「남은집」의 배경이 된 북방 변경이 전통적으로 우리 역사에서 소외되고 버려진 지역이었으며 그 지역에 살던 사람들의 순수성과 정체성에 대한 새로운 깨달음을 얻을 수도 있다. 일제 강점기 북방 변경 농민들의 삶의 실상을 읽으로써 새로운 시적 이해에 도달할 수도 있는 것이다.

물론 독자 간 읽기를 통해 이러한 읽기가 이루어지지 않을 수 있다. 독자 간 횡적 대화에서 오독이 지배적 읽기로 등장할 수도 있는 것이다. 하지만 오독 역시 의미 있는 시 읽기 과정이 될 수 있으며, 오독을 두려워해서는 안 된다. "오독이 잘못된 읽기가 아니라 타당한 해석을 향해 나아가는 과도기적 과정(최미숙, 2005b)"이라는 관점도 취할 필요가 있는 것이다. 오히려 오독을 대화의 장으로 적극 끌어들이 학생들 간의 대화를 통해 사고의 기회를 갖거나 수정의 기회를 가질 수 있다. 독자 간의 대화는 타당한 근거를 중심으로 이루어지는 과정이며, 오독조차도 대화의 장에 등장시킴으로써 자신의 시적 근거에 대해 사유할 수 있는 기회

를 제공하자는 것이다.

(3) 이상적 독자와 현실적 독자 사이에서 이루어지는 종적 대화

교사와 학생 사이에 이루어지는 대화는 전문적 중개자로서의 교사와 학습자 사이, 다시 말하면 이상적 독자와 현실적 독자 사이에 이루어지는 종적 대화라는 특성을 지닌다. 종적 대화라는 것은 이 대화가 교사가 교육적 관점을 견지하면서 통제하는 성격을 지닌다는 것, 이상적 독자로서의 교사와 현실적 독자로서의 학생이라는 차이에 근거를 둔 대화임을 의미한다. 그렇다고 해서 독자에게 특정 의미를 제시하거나 강요하는 것을 의미하지 않는다. 내적 대화, 독자 간 대화를 통해 해결하지 못했던 것이나 오독으로 끝난 부분, 텍스트의 의미상 결락된 부분에 대해 교사의 지도 아래 대화를 나누는 것이다. 이 대화에서 교사의 역할은 의도를 가진 질문을 던짐으로써 학생들의 대답을 유도하는 것이다. '전문적 중개인'으로서의 교사와 학생이 나누는 대화는 근거 있는 해석을 타당한 해석으로 전환시키는 데 결정적 역할을 할 수 있으며, 이런 과정을 통해 이상적 독자와 현실적 독자 사이의 거리를 좁힐 수 있다.

전문가와 일반 독자 사이에 이루어지는 '종적 대화'란 어떤 방식으로 이루어지는가? 우선 이것은 '강의일변도'와 대비되는 방식으로서, 교사는 질문하고 학생은 단답으로 답변하는 식의 대화를 의미하지 않는다. 이 대화는 동등한 두 주체가 나누는 대화가 아니라 학습목표 혹은 성취 기준을 달성하기 위해 전문적 중개자로서의 교사와 학습자 사이에 이루어지는 교수의 한 형태로서, 중개자로서의 교사의 역할이 부각되는 대화 방법이다. 서로 질문하고 답하는 형식을 지니지만 즉각적인 결론이나 답을 요구하는 것이 아니라 사고를 구체적으로 전개시키고 또 전환시키는 과정을 이끌어내기 위한 대화이다.

시 텍스트를 읽으면서 이루어지는 교사와 학생의 대화는 일정한 결론에 도달하지 않고 지속적으로 문제제기를 공유하는 것으로 끝날 수도 있

다. 그러나 여기서 중요한 것은 교사가 텍스트의 이면에 실린 의미를 발문을 통해 대화 위로 끌어올려 학습자의 감상 기제로 작용할 수 있도록 해야 한다는 것이다. 교사는 학생들의 견해에 대하여 비판적인 질문을 하거나 새로운 사고를 할 수 있도록 유도함으로써 무한대로 뻗어나갈 수 있는 사고를 조정하는 역할을 해야 한다.

학생과 학생의 대화가 여러 시적 '근거'가 벌이는 경쟁 관계 속에서 좀더 의미 있는 근거를 탐색하는 과정이라면, 교사와 학생간의 대화는 타당한 해석으로 나아가기 위한 과정이다. 교사는 학습자와의 대화를 통해 학습자의 일상적인 사고 방식, 관습적인 사유 방식으로부터 시적 사유로 전환할 수 있도록 새로운 문제를 제기하고, 기존의 안목에서 한 걸음 더 나아가 새로운 사물과 세계를 반성적으로 성찰할 수 있는 시각을 제공해야 한다. 시의 표면적 진술에 숨어 있는, 겉으로 말하지 않은 것을 이끌어 낼 수 있도록 질문을 던지면서 대화를 유도해야 하는 것도 교사의 몫이다. 이런 과정을 통해 무원칙적으로 뻗어나가는 해석의 방향을 조정할 수 있다(최미숙, 2005b).

이용악의 「낮은집」이 객관적인 어조의 표현을 통해 궁극적으로 독자의 몫으로 남겨둔 의미를 최종적으로 구축하는 과정이 바로 이 유형의 대화에서 이루어질 수 있다. 독자들이 선택한 몇 가지 타당한 해석을 중심으로 한 대화를 위해, 때로는 오독을 교정하기 위해, 때로는 의미의 완결성을 위해 교사는 끊임없이 문제를 제기할 수 있다. 마을 아낙네의 언술을 직접 인용으로 표현한 이유는 무엇인가? 과연 털보네의 삶이 그들만의 삶으로 끝나는 것인가? 시인은 이 시를 통해 무슨 이야기를 하고 싶었던 것일까? 털보네가 이 땅의 현실을 이기지 못해 좀더 나은 곳이라고 선택한 오랑캐 땅이 '무서운 곳'이라면, 그들이 버리고 떠난 이 땅은 어떤 곳으로 규정할 수 있는가 등의 물음이 그것이다. 그런 질문을 통해 교사와 학생들이 시적 사유를 나눔으로써 '전문적 중개인'으로서의 교사는 근거 있는 해석을 타당한 해석으로 전환시키는 데 결정적 역할을 할 수 있다.

4. 대화 중심의 교수·학습 방법

이제까지의 논의를 바탕으로 여기에서는 대화 중심의 교수·학습 방법을 구안하고자 한다. 세 층위의 대화는 교수·학습 과정에서 가장 핵심적이고 중요한 과정이다. 하지만 이 외에도 대화 중심의 현대시 교수·학습 방법을 위해 필요한 절차로는 선행 절차로 '시의 지식 이해하기'와 '시 낭송하기', 그리고 마지막 단계로 '시의 의미 정리하기' 단계를 들 수 있다. 앞의 두 절차는 '대화'를 활성화하기 위한 성격을 지니며, 마지막 단계는 '대화'의 내용을 정리하면서 궁극적으로 독자 개인 차원에서 이루어지는 이후 활동을 위한 성격을 지닌다.

우선 해당 시를 이해하기 위해 시 텍스트가 요구하고 있는 문학적 지식에 대한 이해 과정이 필요하다. 그것은 다양한 시적 장치일 수도 있으며, 창작 배경이나 동기일 수도 있다. 시 텍스트를 읽으면서 추구해야 할 것 중 하나인 "의미는 주체의 경험임과 동시에 텍스트의 속성(J. Culler, 1997: 67)"이라는 관점은 중요한 의미를 갖는다. 주체의 경험이 텍스트의 속성과 만나는 과정이 바로 대화라고 할 때, 여기서 텍스트의 속성을 이해하기 위한 다양한 문학적 지식에 대한 이해가 필요해지는 것이다. 작품 속에서 어떤 문제 상황에 부딪혔을 때 이미 터득한 지식을 토대로 하여 그 문제를 해결하는 활동은 매우 중요하다. 문제 상황에 직면할 때 독자는 이미 알고 있는 지식을 적용하여 그 문제를 설명 또는 정당화하는 것이고 이것이 곧 감상의 과정(김대행 외, 2000)인 것이다.

시에 대한 느낌과 생각을 자신의 언어로 말하기 위해서는 자신의 느낌과 생각을 표현하기 하기 위한 시적인 지식에 관한 교육이 필요한 것이다. 이에 시의 제목, 시의 표현, 목소리와 어조, 전문적 이해를 필요로 하는 특정 시어, 때로는 비평적 어휘에 대한 이해 활동이 포함된다. 이러한 지식은 단지 해당 시를 이해하는 데만 쓰이는 것이 아니라 이후 다른 시를 스스로 읽을 수 있는 전이력을 가진 방법적 지식으로서의 의미를 가질 것이다.

자신이 해석한 근거를 제시하는 과정에서 신비평이나 역사주의 비평 혹은 기호학의 도움을 받을 수도 있다. 다만, 그것은 문학 교육의 관점에서 재구조화된 각종 비평적 어휘의 도움이어야 할 것이다. 시인의 내면, 시인의 목소리, 시인이 몸담고 있는 사회와 역사에 대한 이해를 필요로 한다면 그것 역시 시를 바라보는 중요한 방법적 지식이 될 것이다.

한편, 다음 단계로 '시 낭송하기' 단계가 필요하다. 독자의 내면에서 시를 활성화하기 위한 본격적인 단계에 진입하는 것이다. 시의 화자, 목소리, 시적 자아로부터 받은 인상 등에 근거하여 독자 스스로 낭독자의 목소리를 선택하고 그 목소리로 시의 분위기에 맞게 낭송하는 활동을 하도록 한다. 다른 학생들의 낭송 목소리나 낭송 방식에 영향을 받지 않기 위해 학생들이 자신의 낭송을 녹음하여 들려주는 방법을 취할 수도 있다.

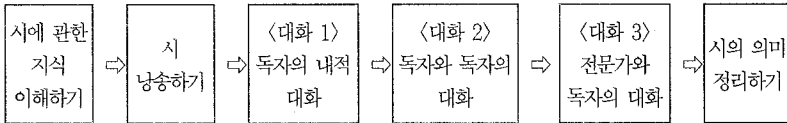
전문 성우에 의해 녹음된 시를 찾아 그것도 테이프에 담아 들어볼 수도 있다. 학생들과 어떤 낭독이 더 좋고, 왜 그런지에 대해 이야기할 수도 있다. 효과를 더 높이기 위해서는 시인이 직접 녹음한 시도 찾으면 좋다. 종종 시인들은 그들 자신이 쓴 시를 최악으로 읽기도 한다(R.J. Rodrigues, D. Bacaczewski, 2001). 학생들에게 시인들의 낭송과 자신들의 낭송을 비교 분석하게 할 수도 있다.

이러한 낭송하기 활동은 단순히 시 읽기 선행 활동으로서의 성격보다는 시를 전체적이고 포괄적으로 읽으면서 전체적인 분위기를 파악하고 자신의 내적 대화를 어떻게 시작해야 할 것인가를 활성화하는 기회를 제공한다든 점에서 의미가 있다.

이후 세 층위의 대화 단계를 거쳐 마지막 단계로 '시의 의미 정리하기' 단계가 필요하다. 이를 위해 단순히 시의 의미를 최종적으로 정리하기보다는 이제까지의 대화 과정을 거쳐 타당하다고 생각되는 시의 의미를 정리하는 활동이 우선 필요하다. 여기에는 단지 하나의 의미만을 전제로 하는 것이 아니라 타당성을 가진 다수의 의미도 가능하다는 것을 전제로 해야 할 것이다. 이후 해당 시를 중심으로 모작, 개작, 모방 시 창작하기 활동을 할 필요가 있다. 그러한 표현 활동은 시의 이해와 해석을 정리하는 역할을 하면서 동시에 시적 사유를 바탕으로 자신의 표현

영역을 넓히고 자기화하는 의미 있는 과정이 될 것이다.

이상에서 논의한 과정을 그림과 표로 제시하면 다음과 같다.



[그림] 대화 중심 교수·학습의 과정

<표3> 대화 중심의 현대시 교수·학습 모형

과 정	주 요 활 동
시에 관한 지식 이해하기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 해당 시와 관련 있는 문학적 지식 이해하기 ○ 현대시 읽기 학습 방법 안내
시 낭송하기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 시의 분위기나 어조 파악하기 ○ 낭독자의 목소리를 선택하여 분위기에 맞게 낭송하기 ○ 시의 의미 예측하기
<대화 1> 독자의 내적 대화	<ul style="list-style-type: none"> ○ 시 이해에 필요한 질문을 스스로 생성하고 답하기 ○ 상호 경쟁적인 읽기 중 스스로 가장 타당한 근거를 제시할 수 있는 읽기(지배적 읽기)를 선택하기 ○ 독서 스토리 작성하기
<대화 2> 독자와 독자의 대화	<ul style="list-style-type: none"> ○ 타당한 근거를 내세울 수 있는 시의 해석과 다른 독자의 근거를 이야기하며 비교하기 ○ 타당한 근거와 관련 있는 내용 찾아보기 ○ 애매한 내용 명료화하며 각 근거의 설득력을 비교하며 판단하기
<대화 3> 교사(전문가)와 독자의 대화	<ul style="list-style-type: none"> ○ 그 동안의 대화 과정에서 제시되지 않은 새로운 관점 제시하기 ○ 여러 관점 간의 경쟁적 대화를 통해 좀더 근거 있는 해석의 가능역 설정하기
시의 의미 정리하기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 가장 타당하다고 생각되는 시의 의미 정리하기 ○ 모작, 개작, 모방 시 창작하기

5. 결론

교수·학습 방법은 교육적 목표 달성을 위해 의도적으로 짜여진 수업의 과정, 그 과정을 주도해 나가면서 학생들에게 창의적인 활동을 할 수 있도록 배려하는 전문가로서의 교사의 지도, 능동적이고 주체적으로 참여하는 학생의 학습 방법이 의미 있게 조직화되었을 때 교육적 효과를 발휘할 수 있다. 대화 중심의 교수·학습 방법은 여러 층위에서 이루어지는 대화의 방식을 전경화시키고 강조함으로써 그러한 관점을 반영하고자 하였다. 이것은 교사에 의해 통제되고 관리되면서 학생들의 자발성을 고려하는 교수학습 방법이다.

다만 이러한 방법의 기계적인 적용은 항상 조심해야 할 부분이다. 교수·학습 방법, 수업의 절차, 모형 등은 의미 있는 수업을 위한 안내로서의 역할을 하는 것이지 기계적으로 적용할 것을 강요하는 것은 아니다. 절차나 모형의 기계적인 적용보다 중요한 것은 해당 교수·학습 방법이 궁극적으로 무엇을 중시하며, 무엇을 목표로 하는가 하는 점이다.

대화 중심의 교수·학습 방법이 궁극적으로 강조하고자 했던 것은 시 해석의 다양성을 전제로 하는 현대시 교수·학습을 통해 독자의 주체적인 관점을 중시하고, 그 관점을 바탕으로 인간 삶에 대한 통찰과 조우할 수 있는 시적 사유의 세계로 안내하는 것이었다. 그러한 교수·학습의 과정에서 시가 언어를 통해 어떻게 인간과 인간의 삶을 바라보고 있으며 어떤 태도를 취할 것을 간접적으로 요구하는지 등에 대해 숙고할 수 있을 것이며, 나아가 한 차원 높은 시적 능력을 획득할 수 있을 것이다.*

* 본 논문은 2006. 6. 28. 투고되었으며, 2006. 7. 13. 심사가 시작되어 2006. 7. 29. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 경규진(1993), 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대 박사 논문.
- 경규진(1995), 「문학교육을 위한 반응 중심 접근법의 가정 및 원리」, 『국어교육』 87호, 한국국어교육학회, pp.1-23.
- 구인환 외(1989), 『문학교육론』, 삼지원.
- 김대행·우한용·정병현·윤여탁·김종철·김중신·김동환·정재찬(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교 출판부
- 김성진(2004), 「문학 교수·학습 방법론 연구」, 『국어교육학연구』 제21집, 국어교육학회, pp231-254.
- 김윤식(1983), 『한국근대문학과 문학교육』, 을유문화사.
- 류덕재(2005), 「반응 중심 교육에 대한 비판적 고찰」, 『어문학』 제90호, 한국어문학회, pp.185-207.
- 박인기(1998), 「문학 교수·학습의 철학적 기초」, 구인환 외, 『문학 교수·학습 방법론』, 삼지원, pp.13-43.
- 염창권(1999), 「반응중심 문학교육의 현재와 전망」, 『한국언어문학』 제43집, 한국언어문학회, pp385-409.
- 차봉희 편저(1985), 『수용미학』, 문학과지성사.
- 차봉희 편저(1993), 『독자반응비평』, 고려원.
- 최미숙(1998), 「문학적 장치의 대화적 교수·학습 방법」, 『문학 교수·학습 방법론』, 구인환 외, 삼지원, pp158-185.
- 최미숙(2005a), 「현대시 해석 방법에 대한 고찰」, 『국어교육학연구』 제22집, 국어교육학회, pp.355-380.
- 최미숙(2005b), 「현대시 해석 교육에 대한 비판적 검토」, 『한국시학연구』 제14호, 한국시학회, pp.51-74.
- 최지현(1998), 「문학감상교육의 교수학습모형 탐구」, 『선청어문』, 서울대학교 국어교육과, pp.310-349.
- Culler, J.(1997), *Literary Theory*, Oxford University Press.
- Eagleton, T., 『문학이론입문』, 김명환·정남영·장남수 공역, 창작사, 1986.
- Iser, V., 『독서행위』, 신원문화사, 1993.
- Jauß, H. R., 『도전으로서의 문학사』, 장영태 역, 문학과지성사, 1993.
- Lentricchia, F.(1994), 「후기를 대신하여-어떤 독자의 글읽기 방식」, 정정호 외 공역, 『문학 연구를 위한 비평용어』, 한신문화사, pp422-429.

- Rodrigues, R. J., Bacaczewski, D.(2001), 『문학작품을 어떻게 가르칠 것인가』, 박인기·최병우·김창원 역, 박이정.
- Seitz, J. E.(1992), A rhetoric of reading, *Rebirth of Rhetoric*, London and New York.

<초록>

대화 중심의 현대시 교수·학습 방법

최미숙

이 연구는 학교 현장에서 활용할 수 있는 현대시 교수·학습 방법에 관한 연구다. 특히 현대시 해석 수업에 초점을 두고자 하였다. 교사의 일방적인 강의에 의해 진행되는 수업이 아니라 학생의 내적인 대화를 추동시키고 적극적이면서도 능동적인 시적 사유를 배려하고 조정하기 위한 교수 학습 방법을 모색하고자 하였으며, 이를 위해 '대화' 방식을 중심으로 하여 논의하였다.

이 연구에서는 현대시 수업에서 가동시킬 수 있는 대화의 층위를 셋으로 나누어 논의하였다. 첫째는 개별적이고 현실적인 독자 내면에서 이루어지는 내적 대화(inner dialogue)이며, 둘째는 현실적 독자인 학생과 학생 사이에서 이루어지는 횡적 대화이다. 그리고 셋째는 전문가로서의 교사와 현실적 독자로서의 학생 사이에서 이루어지는 종적 대화이다.

이러한 세 층위의 대화를 바탕으로 논의한 대화 중심 교수 학습 방법의 절차를 제시하면 다음과 같다. '시에 관한 지식 이해하기→시 낭송하기→독자의 내적 대화→학생과 학생의 대화→교사와 학생의 대화→시의 의미 정리하기'

대화 중심의 교수·학습 방법은 교사에 의해 계획되고 통제되는 방법이다. 이 방법을 효율적으로 진행하기 위해서는 시 텍스트를 읽으면서 학생들의 대화를 위해 어떤 문제 제기를 하고 그 문제를 시적 사유를 통해 어떻게 해결해 나갈 것인가에 대한 지도가 필요하다.

【핵심어】 교수 학습 방법, 대화, 내적 대화, 이상적 독자, 현실적 독자

<Abstract>

Dialogue-Centered Teaching Learning Method

Choi, Mee-sook

This thesis discusses the teaching-learning method that can be used in teaching modern poetry. It searches the method that doesn't force student to receive teacher's teaching passively, but considers his positive poetical-thought and encourages him to have inner dialogue.

This thesis discusses three aspects of dialogue. Firstly, it is the inner dialogue in reader's inside, secondly is the horizontal dialogue between students, finally is the vertical dialogue between student and teacher.

Being based on three aspects of dialogue, the procedure of 'dialogue-centered teaching-learning method' is as follows. 'Understanding of knowledge about poetry → reciting of poetry → inner dialogue of reader → dialogue between students → dialogue between student and teacher → adjusting the meaning of poetry'.

[Key words] teaching-learning method, dialogue, inner dialogue, ideal reader, real reader