

문학 논술 교육의 필요성과 방법*

유영희**

<차례>

- I. 논술과 통합교과형 논술, 그리고 문학 논술
- II. 논술 교육의 현황 및 문학 논술 교육의 필요성
- III. 문학 논술 교육의 단계적 접근
- IV. 맺음말

I. 논술과 통합교과형 논술, 그리고 문학 논술

1980년대 중반부터 1990년대 중반, 2000년대 중반까지 10년마다 거의 주기적으로 논술이 화두로 떠오르고 있다. 그런데 논술과 관련된 지금까지의 논의를 점검해 보면 특별한 진전 없이 반복되는 현상을 발견할 수 있다. 글쓰기와 글읽기는 일정한 상관관계가 있으므로 읽기와 논술을 연계해서 가르쳐야 한다, 글쓰기와 말하기는 일정한 상관관계가 있으므로 논술과 토론을 연계해서 가르쳐야 한다, 논술은 글쓰기의 일종이므로 결과보다는 과정 중심 지도를 해야 한다, 논술은 읽기, 사고하기, 토론하기, 쓰기의 네 단계를 거쳐 효과적으로 지도할 수 있다 등등. ‘논술’을 지도하기 위한 필수적인 과정이므로 반복되는 것인지, 논술의 속성이 그러하기 때문에 그런 것인지 의문이 생기지 않을 수 없다.

* 본 연구는 문학과 문학 교육 연구소 제4회 학술 발표 대회(2007. 6. 22)에서 발표한 내용을 수정한 것임.

** 대구대학교

이런 반복되는 논의 과정 속에서도 ‘논술’ 개념은 일정한 진화 과정을 밟아왔다. “비판적 읽기와 창의적 문제 해결하기를 기반으로 한 논리적 글쓰기”(김영정, 2006 : 155)라고 정의되는가 하면, “자율적 판단의 주체로서의 논술자가 주어진 텍스트에 관하여 자신의 세계관, 가치관 등을 반영하는 견해를 논리적으로 설득력 있게 제시하는 것”(김광수, 2006 : 129)이라고 정의되기도 한다. 또 “어떤 문제나 쟁점에 대한 자신의 생각이나 주장을 다른 독자에게 설득시키기 위해 합리적 논증 과정을 통해서 해결하고 그 결과를 언어로 서술하는 글쓰기 방식”(원진숙, 2007 : 213)으로 규정되기도 한다. 이 모든 개념 속에서 ‘논리’, ‘설득’, ‘논증’이라는 공통된 화소를 추출해낼 수 있다.

2000년대 논술은 ‘통합교과형 논술’로 재규정되고 있다. “통합교과형 논술의 강조점은 크게 4가지로 요약된다. 첫째는 암기를 통한 지식 중심 교육에서 사고력 중심 교육으로, 둘째는 결과 중심적 교육에서 과정 중심적 교육으로, 셋째는 교과 내 칸막이식 교육에서 교과 영역 간의 소통 교육으로, 넷째는 주입식 교육에서 자기 주도적 교육으로의 변혁이 그것이다. 이 네 요소는 따로 독립적으로 작동하는 것이 아니라, 서로 엉켜 하나의 통합된 구조물로 작동하고 있다.”(김영정, 2006 : 155) 서울대학교의 통합교과형 논술이 지니고 있는 특성을 종합적으로 기술한 내용이다.

그런데 이 ‘통합교과형’이라는 수식어로 인해 가뜩이나 모호한 ‘논술’의 성격이 더욱 모호해졌다.¹⁾ 1990년대까지의 ‘논술’은 작문 과목에서 흔히 이야기하는 ‘논증적 글쓰기’와 유사한 의미로 사용되었다. 아직까지도 그러한 개념은 ‘논술’과 관련해서 유효한 듯하다. 그런데 여기에 ‘통합교과형’이라는 수식어가 불으면서 혼란이 야기되었다. 이에 대해 몇몇 논자는 다음과 같이 그 성격을 규명해 보고자 하였다.

1) “논술고사의 성격과 정의를 살펴보면, 우리는 명확하게 논술고사가 무엇인지 정의하기 어렵다는 것을 알게 된다. 그리고 여러 가지 성격의 시험들이 다양하게 얹혀 있으며, 그 정체성이 매우 모호한 시험이라는 것을 알게 된다. 그리고 때에 따라서 매우 다른 의미로 사용된다는 것을 알 수 있다.”(이병민, 2005 : 86)

통합교과형 논술 개념의 도입을 논술 평가의 맥락에서 짚어보면, 지금까지는 결과 중심적인 평가만을 하여 암기를 통한 점수 획득이 어느 정도 가능했으나, 앞으로는 최종적으로 써어진 글뿐만 아니라 그 최종적인 글에 이르는 중간 과정까지도 평가를 하여 암기를 통한 점수 획득을 가급적 막고 논리적-비판적-창의적 사고에 대한 평가를 보다 더 중시하겠다는 취지를 읽어낼 수 있다.(김영정, 2006 : 156)

통합형 논술 지도의 핵심은 학생들로 하여금 통합적, 창의적 사고를 통한 문제해결력을 배양하는 데 있다. 그리고 이를 위해서는 통합적, 창의적 사고를 할 수 있는 능력 즉 잠재력을 키워주어야 한다. 이 능력은 ‘통합적 지식의 주입’을 통해서가 아니라 개별 교과의 내용들에 대한 심화 학습을 통해서 얻어질 수 있다. 개별 교과 내용에 대한 폭넓고, 깊이 있는 앎으로부터 자연스럽게 우러나는 영역 전이적 통찰력, 응용력이 바로 통합형 논술의 핵심 소양인 것이다.(원만희, 2007 : 196)

특정 논점 하나에 집중해 글을 쓸 것을 요구해 온 **기존의 논술 시험과 달리** 통합 교과 논술은 논점을 여러 개 제시해서 학생의 종합적이면서도 창의적인 사고력을 측정하려고 한다. 더욱이 교육과정에서 접할 수 있는 모든 종류의 자료들—교과서, 고전 지문, 통계 자료, 그래프, 미술 작품 등—을 다수의 제시문으로 출제함으로써 자료 분석력을 요구하고, 적개는 2개에서 많게는 5개에 이르기까지 다수의 복수 문항을 출제하고 각 문항당 500~600자 안팎의 답안을 요구함으로써 서론-본론-결론이라는 전통적인 글쓰기의 틀에 얹매이지 않고 문항에서 요구하는 내용만 명쾌하게 답할 것을 요구함으로써 글쓰기보다는 사고력의 다양한 측면을 보다 정확하게 채점할 수 있도록 하고 있다.(원진숙, 2007 : 213~214)

‘논술’은 염밀히 말해 **논리적인 글쓰기나 설득적인 글쓰기와 같은 글쓰기의 한 장르에 속하지 못한다**. 논술은 한국에서 대학 입학 전형을 위해 만들어 낸 입학 고사의 한 유형이다. 특히 통합 논술은 자신의 견해를 한 편의 유기적인 글로 완성하는 작문 능력이나 논리 능력을 주로 평가하지 않는다. 통합 논술은 각 교과 간 지식의 통합, 이러한 통합을 통한 주어진 문제의 해결 능력, 문제 분석 능력, 독해 능력 등을 주로 평가한다.(임칠성, 2006 : 55)

이 아닌 개별 교과의 심화 학습에 터한 지식의 전이를 통한 교육, 글쓰기의 기술을 습득하기 위한 교육이 아닌 사고력을 신장시키기 위한 교육 등으로 요약되는 위의 논의들은 논술과 ‘통합교과형 논술’의 개념 차이를 일반인이 이해할 수 있는 수준으로 명확하게 제시해 주고 있지 못하다. 게다가 몇몇 논자들은 통합교과형 논술이 기존의 논술과 다른 글쓰기의 유형이라고 언급하고 있는데, 지금까지 치러 왔던 기존의 논술 시험도 학교 수업에서 행해 왔던 기존의 논증적 글쓰기도, 기본적인 목표나 정신은 통합교과형 논술을 시행하면서 주장하는 내용과 그다지 차이가 나지 않기 때문에 학부모나 학습자, 교육 관계자들은 혼란을 겪을 수밖에 없다. 이러한 혼란스러움이 통합교과형 논술은 논술이 아니라 학습자의 지식을 측정하는 본고사의 다른 이름이라는 평가를 낳게 하였다.

본고에서 논하고자 하는 ‘문학 논술’²⁾은 기본적으로 순수한 의미에서의 ‘통합교과형 논술’의 연장선 상에 위치해 있다. 그러나 통합교과형 논술이 일정한 정답을 염두에 두고 구성된 다분히 입시 편의를 위한 문항 형태³⁾라고 한다면 문학 논술은 학습자의 창의력과 논리 구성력, 다양한 사고력을 측정하기 위한 평가 도구라고 할 수 있다. 즉 통합교과형 논술은 학생 선발을 목적으로 하는 평가 도구라면 문학 논술은 학습자의 언어 능력 신장을 목적으로 하는 평가 도구이다. 그러므로 통합교과형 논술은 대학 입시와 같은 특수 목적과 관련하여 객관적인 평가를 하는 데 중점을 두지만 문학 논술은 국어 교과에서 이루어지는 통합적 글쓰기의 실현이라는 목적에 비중을 두고 있다.

문학 논술은 학습자가 정형화된 사고의 틀 속에 갇히지 않도록 유도할 수 있는 텍스트 유형이다. 이분법적 사고가 만연해 있는 사회 분위기

2) 이에 대한 이론적 모색은 2007년 6월 22일 문학과문학교육연구소에서 주최한 제4회 학술발표대회에서 이루어졌다. 아직까지는 모색 단계이므로 더욱 정치하고 체계적인 논의가 이어져야 하리라고 판단된다(『문학과 논술, 어떻게 할 것인가—이론과 실제』 참조).

3) “통합논술을 입시방편으로만 생각하는 풍토는 어렵다. 통합논술은 다중시민성, 능동적인 정보 생산자, 비판적 사고와 창의력을 겸비한 사람을 필요로 하는 지식정보화 사회의 요구에 부응하는 것이다. 또한 공교육 정상화의 기틀을 마련하는 길이기도 하다.”(권영부, 2006 : 193)

와 선택형 문항의 영향을 입어 학습자들은 정답 아니면 오답이라는 생각에서 벗어나지 못하고 있다. 사회 현상이나 문학 작품을 바라볼 때에도 학습자들은 이분법적 사고를 그대로 적용하곤 한다.⁴⁾

문학 논술은 말 그대로 ‘문학’과 ‘논술’이 결합된 글쓰기라고 할 수 있다. 먼저 ‘문학’의 개념에 대해 고찰해 보면, 사실 그 동안 ‘문학’이 ‘논술’에 전혀 사용되지 않았던 것은 아니기 때문에 특별히 의미를 부여할 필요가 없다고 판단할 수도 있다. 그러나 ‘문학’이 ‘논술’에 활용되는 측면은 제재 차원에서 문제 상황을 제시하기 위한 도구로 사용되는 것이 일반적이었다. 오히려 국어교육 분야에서 ‘문학’은 ‘논술’과는 거리가 있는, 전혀 성격이 다른 장르로 인식되어 왔다. 그래서 논술은 쓰기나 작문 영역에서 취급해야 할 텍스트 유형이지 문학 영역에서 취급해서는 안 되는 것으로 인식되어 왔다.

그렇다면 ‘논술’은 어떤 의미를 지니는 개념인가. 우리는 흔히 ‘논술’ 하면 논술, 논설문 등을 생각하지만, 대화, 토론, 심층면접, 연설, 심지어 독백도 논술일 수 있다(김광수, 2006 : 130). ‘논술’에서 요구되는 가장 핵심적인 글의 성격은 논리성일 것이다. 논리성이 결여되어 있는 글을 우리는 논술이라고 부르지 않는다. 이때 ‘논리적’이라는 개념에 상반되는 개념으로 ‘비논리적’이라는 말을 생각해 볼 수 있다. ‘비논리적’이라는 말은 추론이나 논증의 ‘타당성’을 지키지 않는다는 뜻이다. 또한 서술적 의미로 ‘논리와 관련 없는’을 뜻할 수도 있다.

이러한 의미에서 본다면 예술이나 문학은 ‘비논리적’이라고 할 수 있다. 그리하여 일기, 수필, 자기소개서, 실험보고서, 설명서 등도 자연스럽게 ‘논술문’이 아닌 것으로 간주되어 왔다. 그러나 꼼꼼히 들여다보면 자기소개서에도 논리는 있다(박정일, 2006 : 137). 다만 논리의 성격이 다를 뿐이다.

4) “이분법적 사고과정의 특징은 다른 견해를 받아들이지 못하며, 항상 정답과 오답을 구분하려 하고, 자신의 견해에 대한 반박을 자신의 정체성에 대한 반박으로 받아들인다. 이러한 이분법적 사고에서 벗어날 수 있는 성장의 단초는 다양성에 노출되는 것이다. 다양한 의견이 존재하고, 교수도 정답을 알 수 없으며, 실체에 대한 다양한 모델과 이론 그리고 설명이 존재한다는 경험과 인식이다. 결국 모든 것이 진리도 아니고, 모든 것이 틀리지도 않는다는 인식으로 발전하게 되는 것이 이분법을 벗어난 다음 단계의 인식이다.”(이병민, 2005 : 92)

물론 논술이 붙어서 자연스러운 장르가 엄연히 존재하는 것 또한 사실이다. 일기 논술, 수필 논술, 설명적 논술, 문학 논술 등은 자연스러운데 반해 자기소개서 논술, 실험보고서 논술 등은 부자연스럽게 느껴진다.⁵⁾ 논술은 객관적 정보와 지식의 전달을 목적으로 하는 설명적 글쓰기뿐만 아니라, 주관적 느낌이나 상상력을 통한 예술적 표현을 지향하는 문예적 글쓰기와도 구별된다. 그러나 최근 화제가 되고 있는 통합교과형 논술은 세 가지 모두를 포함하는 글쓰기이며, 논리학, 철학, 토론이 내재적으로 습합된 글쓰기라고 할 수 있다(박구용, 2007 : 80). 문학 논술은 이 통합교과형 논술과 궤를 같이하고 있지만, 그보다 더욱 교육의 본질에 부합하는 글쓰기라고 할 수 있다. 통합교과형 논술은 주로 논리적 사고력을 측정하기 위한 것이라고 한다면, 문학 논술은 논리적 사고력뿐만 아니라 창의적인 사고력, 비판적인 사고력의 신장을 도모하며 사회 구성원으로서의 일정한 가치관과 세계관을 기르는 측면에도 초점을 두고 있는 것이다. 이에 대해서는 뒷 절에서 상술하기로 한다.

II. 논술 교육의 현황 및 문학 논술 교육의 필요성

논술 교육이 사회적 봄을 형성하게 된 저변에는 사교육 시장의 상업 논리가 자리 잡고 있다. 공교육이 붕괴되고 있다는 사회 인식도 일조를 한 것이다. 공교육을 믿지 못하는 학부모와 공교육의 위기를 기회로 삼는 사교육, 그 혼란 속에서 갈피를 잡지 못하는 교육 당국과 대학 입시 정책. 그러한 총체적 혼란이 아이러니하게도 논술 봄을 불러일으켰다.

현재 공교육 내에서 대입 논술에 대비하고 있는 방식은 네 가지이다. 국어 교사가 논술을 전담하는 경우와 외부 업체에 논술 교육을 위탁하는 경우, 여러 교과가 힘을 모아 학습 효과를 높이려는 의도에서 기획한 팀티

5) 어떤 이들은 ‘일기 논술, 수필 논술’ 등이 부자연스럽다고 느낄 수도 있다. 여기에서는 용어의 성립을 장르 면에서 성립이 가능한가에 초점을 두었음을 밝혀 둔다.

칭 형식, 즉 국어, 사회, 도덕 교사 등이 팀을 이루어 논술 지도를 하는 경우, 철학 교사 중심으로 이루어지는 경우 등이 그것이다. 이 중에서 아직까지 대부분의 학교에서는 첫 번째 방식을 택하는 경우가 많다. 즉 국어 교사가 전담하여 글쓰기 차원에서 논술을 가르치는 경우가 대부분이다.

통합교과형 논술이 주목받으면서 이러한 교육 방식에 대해 부정적인 견해를 표명하는 경우도 종종 발견할 수 있다.⁶⁾ 그러나 2007년 개정 교육 과정 ‘작문’ 과목의 글의 유형에서도 확인할 수 있는 바와 같이 논증 영역은 그동안 국어 교과에서 담당해 왔던 고유 영역이다.

2007년 개정 교육과정의 ‘작문’ 과목 내용 체계

지 식	<ul style="list-style-type: none"> • 작문의 성격 • 작문의 과정 • 작문의 맥락 • 작문의 기능과 가치 	글의 유형	<ul style="list-style-type: none"> • 목적 : 정보 전달, 설득, 사회적 상호 작용 자기 성찰, 학습 • 제재 : 인문, 사회, 과학, 예술 • 양식 : 설명, 논증, 서사, 묘사 • 매체 : 인쇄 매체, 디지털 매체
기 능	<ul style="list-style-type: none"> • 작문 맥락의 파악 • 작문에 대한 계획 • 작문 내용의 생성 • 작문 내용의 조직과 전개 • 작문 내용의 표현 • 작문 과정의 제고와 조정 		

6) 이러한 시각은 주로 철학 전공자들의 글에서 확인할 수 있다. 논술 시장이 국어국문학, 국어교육학, 철학을 전공한 사람들로 삼분되고 있어 지분 확보를 위한 권력 쟁탈 과정에서 제기되고 있는 의견으로 간주된다.

“현재 논술은 국어과에서 담당하며, 현장에서도 대부분 국어 교사가 담당하는 것으로 되어 있다. 그런데 바로 이것이 논술 교육을 부실하게 만드는 주요 요인으로 작용하고 있는 것이 현실이다. 논술을 국어교사가 담당하는 것은 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기를 국어과가 담당하기 때문에 쓰기의 일종인 논술도 당연히 국어 교사가 담당해야 한다는 형식 논리에 기반하고 있다. (중략) 컨텐츠 면에서 논술 교육에서는 인문학, 사회과학, 자연과학 전체를 포괄하는 다양한 주제와 쟁점, 그리고 복합적인 문제들을 다룰 수밖에 없다. 그런데 이런 다양한 쟁점들을 과연 문학과 어학 중심의 교육과정으로 대응할 수 있을지는 의문이다. 다음으로 프리젠테이션 면에서는 논술 교육에서 비판적·논리적 사고와 논증 능력을 기르는 것이 필수적인데, 이를 위해서 문학이나 어학의 전문성으로는 역시 대응하기 힘든 것으로 판단된다.”(박정하, 2005 : 201~203)

또 ‘설득을 위한 글 쓰기’ ②번 항목에서 “다양한 작문 과제에 대하여 논설문, 비평문, 선언문, 연설문 등 여러 가지 종류의 글을 쓴다.”라고 하여 ‘논설문’이라는 장르를 언급하고 있으며, ‘교수·학습 운용’에서는 “설명문, 안내문, 보고문, 논평문, 논술문 등과 같이 다양한 유형의 글을 쓸 수 있도록 과제를 제시한다.”라는 언급이 나타나 있다. 여기에서 논평문과 논술문이 무엇을 의미하는지 명확히 구분하기는 어렵지만 모두 ‘논술’의 한 형태라는 사실은 짐작할 수 있다. 이처럼 국어과 교육과정 속에 ‘논술’과 관련되는 글의 유형이 명시적으로 제시되어 있는 상황이므로 대학 입시 수단으로서의 논술이 아니라 국어교육의 일환으로서의 논술 교육에 대해서도 심각하게 고민해야 할 시점임을 알 수 있다.⁷⁾

물론 지금까지 학교 교육에서 논술 관련 교육을 완전히 포기 내지는 방치했다는 의미는 아니다. 특히 통합교과형 논술과 관련해서는 여러 학교에서 다양한 방법을 시도하고 있으며 일정한 성과를 거두고 있다. 그 몇몇 사례를 살펴보면, 첫째 방식은 평촌 고등학교에서 진행되고 있는 ‘학생 주도 수업’이다. 학생들이 4~5명씩 모둠을 구성해 교과 내용을 토론하고, 교사는 학생들이 스스로 자신의 이야기를 끌어낼 수 있도록 기다려 준다. 둘째, 동북 고등학교의 팀티칭 수업 방식이다. 1학년을 대상으로 방과 후 수업 시간에 수학, 과학, 윤리, 경제 과목 교사들이 모여 함께 가르치고, 수업이 끝난 다음에 문장 쓰기, 개요 잡기 등을 연습한다. 서울 등 여러 교육청에서 권장하고 있는 방식이기도 하다. 셋째, 상명대학교 부속 고등학교에서 시행 중인 ‘독서 토론’ 수업이다. 학생들은 교사가 제공한 자료를 바탕으로 서로 발제하고 토론한다. 넷째, 민족사관 고등학교의 ‘3단계 방식’이다. 논술 기초교육과 교과별 수업 후 2학년 말에 A4 10장 분량의 종합논문을 쓰고 학생들이 서로 평가하고 동료 첨삭을 하는 과정을 밟는다. 다섯째, 송도 고등학교와 개금 고등학교의 ‘통합수업’이다. 교육청 단위로 논술 중심 학교를 만들어 주변 학교와 팀을 짜서 수업하는 방식으로 지역 내 4~5개 학교 논술 교사들이 각 학교를 순회하며 강의한다.⁸⁾

7) 김중신(2007 : 20)은 이와 관련하여 한발 더 나아가 논술이 ‘독립적인 교과목’이 되어야 한다는 주장을 펴력하고 있다.

이 사례들은 대부분 대학 입시 위주의 논술 교육 사례이다. 그러므로 정규 교육과정 속에서 이루어지는 교육이라기보다는 특정 학생을 대상으로 한 교육이라고 할 수 있다. 이제 학교 교육과정 내에서 수업 시간에 논술 교육을 시행할 수 있는 방안이 모색되어야 한다. 본고에서는 그러한 방안의 하나로 문학 논술을 제안하고자 한다.

논술이 학교 수업과 별도로 이루어지는 것이 아니라는 인식은 그간 공감대를 형성해 왔다. 특히 읽기와 일정한 관련을 맺고 있으며 읽기 교육과 연계하여 수업을 하면 일정한 효과를 거둘 수 있다는 사실에 대해서는 여러 논자가 주장해 온 바 있다.⁹⁾ 2006년 연세대 정시 수험생 중 제시문을 제대로 읽어내지 못한 80%의 수험생은 너무 까다로운 제시문 때문에 글쓰기 능력이나 사고력 등 기타 능력을 평가받지도 못한 채 잘못된 답안을 써 내야만 했다고 한다(장용호, 2007 : 104). 논술을 제대로 할 수 있는 능력 중 중요한 한 가지 능력이 텍스트를 제대로 이해하고 해석할 수 있는 능력이라는 사실을 입증하는 사례라고 할 수 있다.

문학 논술은 텍스트와 만나 텍스트를 제대로 이해하고 감상할 수 있는 효과적인 방안이다. 지금까지의 입시교육은 새로운 지식을 무비판적으로 습득하고 암기하여 병렬적으로 수집하는 교육이었다. 예를 들어 입시교육을 잘 받은 학생은 <풀>을 쓴 시인이 김수영이라는 것과 시상 전개 과정에 따라 변하는 풀의 이미지를 단답형으로 대답할 수 있다. 그러나 그는

8) 중앙일보, 2006년 11월 26일 기사 참조

9) “독서와 글짓기는 스스로 깨닫게 하는 교육의 핵(核)이다. 또한 논술은 학문 내용을 논리적이고 체계적으로 구술하거나 기술하는 능력이다. 그것은 학문 행위의 기본 바탕이다. 고졸 수준의 기초학력은 다소 부실하더라도 대학교육을 받을 수 있다. 그러나 논술능력이 부실하면 학문 행위를 제대로 감당할 수 없다. 그러므로 대학 수학능력 가운데 고등학교 졸업 수준의 기초학력보다 훨씬 중요한 것이 논술능력이다.”(박동순, 2000 : 51)
“논술이란 글쓰기 능력과 글읽기 능력을 평가하는 서술형 시험을 말한다. 흔히 논술은 글쓰기 능력만을 평가한다는 오해를 하기 쉬우나 요즘 실시되는 논술의 형태는 글읽기 능력에 대한 평가도 중요한 요소를 차지한다.”(김도식, 2005 : 147)

“학교 수업에서 이루어지고 있는 읽기, 생각하기, 쓰기 활동을 통합하는 것도 통합논술을 준비하는 것이다. 이제까지 국어과를 제외하고는 읽기, 생각하기, 쓰기 교육을 통합하려는 데 소홀했다. 교과 내용을 이해하고 비판하는 차원에서 일차적으로 활성화시켜야 할 활동이 바로 ‘읽기, 생각하기, 쓰기’ 중심의 교과 운영이다.”(권영부, 2006 : 200)

<풀>뿐만 아니라 김수영과 만날 수 없고 소통할 수도 없다. 감상은 가능할지 모르지만 비평이 불가능하고, 이해는 가능할지 모르지만 해석은 불가능한 것이다(박구용, 2007 : 76). 학습자에게 비교적 친숙한 문학 작품의 경우에도 상황이 이러한데, 평범한 일상의 주제가 아닌, 추상적이고 철학적인 내용의 주제에 학습자가 접근하기란 쉽지 않을 것이다. 그러니 그들의 답은 외울 수밖에 없는 비슷한 주장이 반복되는 내용이 될 수밖에 없다.

그렇다면 문학 논술은 어떤 글쓰기이며 왜 필요한가. 문학 텍스트는 학습자를 흥미롭게 논술로 이끌어갈 수 있는 익숙한 제재이다. 학습자들은 어렸을 때부터 무수히 많은 문학 작품을 읽고 접하며 성장해 왔다. 그러므로 문학을 활용한 논술은 학습자의 논술에 대한 두려움과 거부감을 줄일 수 있다.

또 글쓰기의 단계를 고려해 보아도 문학을 활용한 논술이 사회학이나 철학 등을 활용한 논술보다는 접근이 용이하다. 개념 차원에서도 그렇고 텍스트의 수준 차원에서도 그러하다.

논술이 중요하다고 해서 초등학생 때부터 논증적 글쓰기를 주도적으로 훈련하는 것은 좋지 않다. 초등학생의 경우, 논술보다는 자신의 느낌이나 깨달음을 자유롭게 표현하는 감상문 쓰기에 조금 더 비중을 두는 것이 바람직하다. 그 시기에는 인격 형성을 위해 정서 교육이 중요하기 때문이기도 하지만, 논술을 잘하기 위해서도 감상문 쓰기의 과정은 필수적이다. 자신의 느낌을 풍부하게 표현하는 기초 능력이 바탕이 되어야만, 자신의 생각을 논증적으로 표현하는 능력도 배양될 수 있기 때문이다.(박정하, 2005 : 199~200)

논술과 감상문 쓰기를 분리된 과정으로 본다는 점에서 위의 논의에 전적으로 동의하기는 어렵지만 논증적 능력과 느낌을 풍부하게 표현하는 능력이 일정한 상관관계를 지니고 있다고 보는 점에 대해서는 주의를 기울일 필요가 있다. 물론 문학 논술은 문학 감상문 쓰기와는 그 성격이 다르다. 문학 감상문 쓰기도 논리적인 글쓰기의 일종이라고 할 수 있지만, 문학 논술은 단순한 감상문이 아니라 작품 속에 나타나 있는 인물이나 작가의 의도, 가치관, 세계관 등에 대해 설명하거나¹⁰⁾ 작품에 나타나 있는

여러 사회 현상 등에 대해 짚어 보고 이를 비판적, 창조적으로 읽어 내는 논증적인 글쓰기라고 할 수 있다.

그러므로 문학 논술은 학습자의 삶의 방향을 제안해 줄 하나의 수단으로 활용할 수 있다. 유전공학과 같은 과학 기술의 발전은 우리에게 새로운 윤리의 문제를 던져 주고, 생태계에 대한 기술 문명의 작용은 가속화되고 있다. 경제적 기준과 척도가 지배하는 사회적 경향은 효과와 경제성을 행위와 결단의 척도로 만들고, 도덕적 숙고, 종교적 요구와 인간의 희망을 정치 사회적 논의에서 뒷전으로 밀려나게 하였다. 이러한 상황에서 이제 변화의 모습을 분명히 보여 주고, 광범위하면서도 다각도로 가능한 가치론적 관점을 가져다주는 가치교육이 요구된다. 다원적 민주적 사회에서의 가치교육은 교사나 타인의 지배 속에서 이루어져서는 안 되고 가치를 학습자에게 독단적으로 전달하여서도 안 된다. 그렇다고 해서 구속력이 없는 가치 상대주의이나 임의성과 무차별성이 떨어져서도 안 된다. 그것은 민주적 토대 위에서 판단과 행위의 능력을 촉진시켜야만 한다(강순전, 2006 : 177).

문학 논술은 다 가치를 특징으로 한다는 점에서 이러한 가치교육에 매우 유용하다. 문학 텍스트 속에는 많은 인물적 요소가 등장한다. 작가, 화자, 그 외 다양한 가치관과 세계관을 지니고 있는 다양한 인물을 만날 수 있다. 심지어 그 작품을 읽는 독자조차도 하나의 독립된 인물적 요소가 될 수 있다. 한 편의 문학 작품은 다양한 가치관과 세계관이 갈등을 일으키는 열린 공간이므로 학습자들이 문학 논술 활동을 하면서 작품 속에 나타난 가치를 자신의 가치관과 세계관 속에 어떻게 반영할 것인가 하는 점을 반복적으로 고민하면서 서서히 자신의 정체성을 확립해 나갈 수 있으리라고 기대된다.

10) “우리는 누구나 세계관과 가치관을 가지고 있고, 논술문에는 그 세계관과 가치관이 반영되어 있기 마련이다. 세계관은 세계의 사실적 측면에 관한 지식과 믿음의 총체인 반면, 가치관은 사실로서의 세계를 유지 또는 변화시키고자 하는 꿈, 소망, 의지, 규범, 당위, 지향적 태도의 총체이다. 이 세계관과 가치관이 어떤가에 따라 우리의 문제의식도 다양한 모습을 띠게 되는데, 논술문에는 불가피하게 이 문제의식이 드러나고 또 그해야 한다.”(김광수, 2006 : 140)

III. 문학 논술 교육의 단계적 접근

교육 현장에서는 통합 교과 수업과 통합 논술 수업을 제대로 구분하지 않고 사용하는 경향이 있다. 통합 교과 수업이 제대로 이루어지면 통합 논술은 자연스럽게 가능해진다고 보는 논리인 듯하다(예 : 박형만, 1997). 그러나 통합 교과 수업과 통합 논술 수업을 구분하지 않는 것은 학습자의 논증적 능력을 신장시키는 데 도움을 주지 못한다. 통합 교과 수업은 통합 교과 수업이고 통합 논술 수업은 통합 논술 수업이다.

교육 현장에서 통합교과형 논술에 대비하는 과제는 국어과 교사만의 몫이 아니다. 모든 과목 교사들이 자신의 수업을 비판적 사고력 함양 위주로 재편하고 나아가 개별 교과를 유기적으로 통합하는 협력 작업이 학교 단위에서 실행되어야 한다. 하지만 함양된 사고력과 창의성을 하나로 끌어 글로 표현하는 최종 단계의 책임은 여전히 국어과 교사의 몫이라고 할 수 있다. 물론 특기 적성 수업의 일환으로 소수의 지원 학생을 대상으로 논술 반을 운영하는 것도 가능하지만, 그보다는 본래 편성된 수업 시간에 학생들의 글쓰기 능력을 신장시킬 수 있는 방안으로 문학 논술을 도입하는 것이 더욱 효율적이며 교육의 목적에도 부합한다(이황직, 2007 : 58).

본고에서는 2007년 개정 교육과정의 국민 공통 기본 교육과정에서 ‘문학’ 영역과 ‘쓰기’ 영역의 관련성을 점검하여 두 영역의 통합 가능성을 타진해 보고자 한다. 이는 앞 절에서 언급한 바와 같이 읽기와 쓰기가 일정한 상관관계를 맺고 있다는 여러 논자의 견해를 반영한 것이면서 동시에 교육과정 상으로 구현 가능한 실제적인 교육으로서의 문학 논술의 가능성을 타진해 보기 위한 것이다. 2007년 개정 교육과정 문학과 쓰기 영역 성취기준의 통합 가능성을 같은 학년 내에서 점검해 보면 다음과 같은 항목들을 추출해 낼 수 있다.

〈5학년〉

(쓰기 2) 다른 사람의 입장과 관점에 대하여 찬성하거나 반대하는 글을

쓴다.

(문학 3) 문학 작품은 읽는 이에 따라 다르게 수용될 수 있음을 이해한다.

〈8학년〉

(쓰기 3) 사회적 쟁점에 대한 자신의 의견을 응집성 있게 쓴다.

(문학 2) 다양한 시각과 방법으로 문학 작품을 해석하고 평가한다.

(문학 4) 문학 작품에 나오는 인물의 행동을 사회·문화적 상황과 관련지어 파악한다.

〈9학년〉

(쓰기 2) 의견의 차이가 드러나는 문제에 대하여 적절한 근거를 들어 논증하는 글을 쓴다.

(문학 2) 문학 작품에 나타난 사회·문화적 상황과 관련지어 창작 동기와 의도를 파악한다.

(문학 3) 문학 작품에 대한 다양한 해석을 비교한다.

〈10학년〉

(쓰기 3) 시사 문제에 대하여 자신의 관점을 명료하게 드러내는 시평을 쓴다.

(문학 3) 인간의 보편적인 삶의 조건에 비추어 문학 작품을 이해한다.

(문학 4) 문학 작품에 대한 비평적 안목을 갖춘다.

대략적으로 살펴보아도 쓰기와 문학 영역을 통합한 문학 논술 활동 관련 교육과정 성취 기준은 양적인 면에서 충분해 보인다. 같은 학년 내에서 뿐만이 아니라 다른 학년과의 관련 속에서, 쓰기만이 아니라 말하기나 읽기, 매체 영역 등과의 관련 속에서 교육과정 항목을 추출한다면 더욱 많은 조합이 나오리라는 사실은 분명하다. 물론 각각의 성취 기준을 어떻게 해석하느냐에 따라 문학 논술로의 전이 여부를 최종적으로 판가름 해 보아야겠지만, 언뜻 보아도 충분한 연관 관계가 있는 위의 항목들은 문학 논술과 관련된 학습 목표로 재구성하는 데 전혀 문제가 없으리라 판단된다.

그렇다면 이제 구체적인 텍스트를 중심으로 문학 논술의 교수·학습

방법을 모색해 보기로 하겠다. 다음 두 텍스트는 모두 제7차 교육과정 하에서 개발된 고등학교 ‘문학’ 교과서에 실려 있는 작품이다.

(가) 막차는 좀처럼 오지 않았다.

대합실 밖에는 밤새 송이 눈이 쌓이고
훤 보라 수수꽃 눈 시린 유리창마다
톱밥 난로가 지펴지고 있었다.
그믐처럼 맷은 줄고
맷은 감기에 쿨럭이고
그리웠던 순간들을 생각하며 나는
한 줌의 톱밥을 불빛 속에 던져 주었다.
내면 깊숙이 할 말들은 가득해도
청색의 손바닥을 불빛 속에 적셔 두고
모두들 아무 말도 하지 않았다.
산다는 것이 술에 취한 듯
한 두릅의 굴비 한 광주리의 사과를
만지작거리며 귀향하는 기분으로
침묵해야 한다는 것을
모두들 알고 있었다.
오래 앓은 기침 소리와
쓴 약 같은 입술 담배 연기 속에서
싸륵싸륵 눈꽃은 쌓이고
그래 지금은 모두들
눈꽃의 화음에 귀를 적신다,
자정 넘으면
낯설음도 빼아픔도 다 설원인데
단풍잎 같은 몇 잎의 차창을 달고
밤 열차는 또 어디로 훌러가는지
그리웠던 순간을 호명하며 나는
한 줌의 눈물을 불빛 속에 던져 주었다

(곽재구, <사평역에서>)

(나) “호유. 산다는 게 대체 뭐이간디…….”

불현듯 누군가 나직이 내뱉았다.

그러자 사람들은 그 말꼬리를 붙잡고 저마다 곰곰이 생각해 보기 시작한다. 정말이지 산다는 게 도대체 무엇일까…….

중년 사내에겐 산다는 일이 그저 벽돌담 같은 것이라고 여겨진다. 헷볕도 바람도 흘러들지 않는 폐쇄된 공간. 그곳엔 시간마저도 아무런 흔적을 남기지 않는다. 마치 이 작은 산골 간이역을 빠른 속도로 무심히 지나쳐 가버리는 특급 열차처럼……. 사내는 그 열차를 세울 수도 탈 수도 없다는 것을 잘 알고 있다. 그러면서도 여전히 기다릴 도리밖에 없다는 것, 그것이 바로 앞으로 남겨진 자기 뜻의 삶이라고 사내는 생각한다.

농부의 생각엔 삶이란 그저 누가 뭐래도 흙과 일뿐이다. 계절도 없이 쳇바퀴로 이어지는 노동. 농한기라는 겨울철마저도 응자금 상환과 농약값이며 비료값으로부터 시작하여 중학교에 보낸 큰아들놈의 학비에 이르기까지 이런저런 걱정만 하다가 보내고 마는 한숨철이 되고 만 지도 오래였다. 삶이란 필시 등뼈가 휘도록 일하고 근심하다가 끝내는 늙고 병들어 죽는 것이리라고 여겨졌으므로, 드디어 어려운 문제를 풀어냈다는 듯이 농부는 한숨을 길게 내쉰다.

서울 여자에겐 돈이다. 그녀가 경영하고 있는 음식점 출입문을 들어서는 사람들은 모조리 그녀에겐 돈으로 뷔다. 어서 오세요. 입에 붙은 인사도 알고 보면 손님에게가 아니라 돈에게 하는 말일 게다. 그래서 똥똥이 여자는 식사를 마치고 나가는 손님들에게 결코 안녕히 가세요, 라는 말은 쓰지 않는다. 또 오세요다. 그녀는 가난을 안다. 미친 듯 돈을 벌어서, 가랑이를 찢어 내던 어린 시절의 배고픈 기억을 보란 듯이 보상받고 싶은 게 그녀의 욕심이다. 물론 남자 없이 혼자 지새워야 하는 밤이 그녀의 부대 자루 같은 살덩이를 이따금 서럽게 만들기도 한다. 하지만 그녀는 두 아들을 끔찍이 사랑했다. 소중한 두 아들과 또 그들을 행복하게 만드는 데에 쓰여질 돈, 그 두 가지만 있으면 과부인 그녀의 삶은 그런대로 만족할 것도 같다.

춘심이는 애당초 그런 골치 아픈 얘기는 생각하기도 싫어진다. 산다는 게 뭐 별것일까. 아무리 허덕이며 몸부림을 쳐 본들, 까짓 것 혀 꼬부라진 소리로 불러대는 청승맞은 유행가 가락이나 술 취해 두들기는 것가락 장단과 매양 한가지일걸 뭐. 그래서 춘심이는 술이 좋다. 아무것도 생각나지 않게 해 주는 술님이 고맙다. 그래도 춘심이는 취하면 때로 울기도 하는데 그 까닭이야말로 춘심이도 모를 일이다.

대학생에겐 삶은 이 세상과 구별할 수 없는 그 무엇이다. 스물셋의 나이인 그에게는 세상 돌아가는 내력을 모르고, 아니 모른 척하고 산다는 것은

절대로 용서할 수 없다. 그런 삶은 잠이다. 마취 상태에 빠져 홀려 보내는 시간일 뿐이라고 청년은 믿고 있다. 하지만 그는 얼마 전부터 그런 확신이 조금씩 흔들리기 시작하는 걸 느끼고 있다. 유치장에서 보낸 한 달 남짓한 기억과 퇴학. 끊어오르는 그들의 신념과는 아랑곳없이 이루어지고 있는 강의실 밖의 질서…… 그런 것들이 자꾸만 청년의 시야를 어지럽히고 혼란을 일으키고 있는 중이다.

행상꾼 아낙네들은 산다는 일이 이를테면 허허한 길바닥만 같다. 아니면, 꼭두새벽 장사치들이 때로 엉켜 아우성치는 시장에서 허겁지겁 보따리를 꾸려나와, 때로는 시골 장터로 혹은 인적 뜰한 산골 마을로 돌아다니며 역시 자기네 처지보다 나을 것이라곤 눈곱만큼도 없는 시골 사람들 앞에서 거짓말 참말 다 빌라가며 펼쳐놓는 그 싸구려 옷가지 같은 것인지도 모른다. 어쨌든 그녀들에겐 그짜위 사치스런 문제를 따지고 말고 할 능력도 전덕지도 없다. 지금 아낙네들의 머릿속엔 아이들에게 맡겨둔 채로 떠나온 집 생각으로 가득차 있다. 어린것들이 밥이나 제때에 해 먹었을까. 연탄불은 꺼지지 않았을까. 며칠째 일거리가 없어 빈둥대고 있는 집 녀노가다 경력의 남편이 또 술에 취해서 집구석에 범석을 피워 놓진 않았을까…….

(임철우, <사평역>에서)

(가)와 (나) 텍스트는 서로 영향 관계가 있는 작품이라는 점에서 교육 현장에서 통합 교육을 시행하기에 적절한 자료이다. 이 텍스트를 문학 논술과 관련하여 가르치는 방법은 여러 가지가 있을 것이다. 본고에서는 일반적인 논술 쓰기 단계와 문학 작품의 이해와 감상 단계를 결합하여 몇 가지 단계로 구체화해 보고자 한다.

논술 텍스트는 기본적으로 ‘문제’ 요소에 대한 배경적 정보를 제시하는 ‘상황(situation)’ 요소, 이러한 상황 요소에 대한 부정적 평가를 내림으로써 새로운 문제를 제기하고 주장하는 ‘문제(problem)’ 요소, 문제에 대하여 증거를 제시하거나 합리적인 정당화를 토대로 한 논증 과정을 통하여 바람직한 해결 방안을 제시하는 ‘해결(solution)’ 요소, 그리고 이 ‘해결’ 요소에 대한 긍정적·부정적 ‘평가(evaluation)’ 요소 등의 구조적 단위들로 이루어진 ‘문제해결 구조’로 이루어져 있다. 뿐만 아니라 언표내적 가치를 지닌 화행들 간의 상호작용 관계를 통하여 계층적인 구조를 이루고 있다(원

진숙, 1995b : 114).¹¹⁾

우리가 흔히 논술 쓰기의 일반적 단계로 알고 있는 이러한 과정은 어디까지나 주어진 논제를 학습자가 해결하기 위한 과정이다. 본고에서 상정하고 있는 교수·학습 과정은 사고력을 훈련시키는 데 초점을 기울이고 있으므로 먼저 논제를 설정하고 쓰기 단계를 모색하는 것이 아니라 학습자가 주체적으로 자신의 학습 과정을 선택, 조정해 가는 방식을 염두에 두고 있다.

1단계는 학습 목표 설정 단계이다. 학습자는 학습의 목표가 문학 논술 쓰기라는 사실을 명확하게 인식하고 그에 따라 활동한다.¹²⁾ 앞에서 제시한 국민 공통 기본 교육과정의 성취기준과 관련짓는다면 <9학년> ‘쓰기 2’ 항목과 ‘문학 3’ 항목을 결합하여 다음과 같은 학습 목표를 추출할 수 있을 것이다.

(쓰기 2) 의견의 차이가 드러나는 문제에 대하여 적절한 근거를 들어 논증하는 글을 쓴다.

(문학 3) 문학 작품에 대한 다양한 해석을 비교한다.

→ 학습 목표 : 문학 작품에 대한 다양한 해석을 바탕으로 하여 적절한 근거를 들어가며 자신의 의견을 논증하는 글을 쓴다.

이러한 학습 목표는 가급적 학습자들 스스로 도출할 수 있도록 하며, 아직 훈련이 제대로 되어 있지 않은 경우에는 교사가 논의 과정을 거치면서 자연스럽게 제시해 줄 수도 있다.

2단계는 텍스트에 대한 기본적인 이해 단계이다. 특히 문학 논술에서는 텍스트에 대한 이해와 감상이 일정 수준에 도달하지 못할 경우, 객관

11) 이황직은 논술 교육 방법으로 문제 풀이 단계, 주제 설정 단계, 논증형 개요 작성, 문제 해결 전략, 쓰기 지도의 5단계를 제시하고 있다(2007 : 62~72 참조).

12) 이 목표는 한 차시 분량의 목표가 아니다. 문학 논술의 경우에는 문학에 대한 세부적인 이해 과정이 필수적이기 때문에 적어도 3~4차시의 수업이 투입되어야 한다. 특히 쓰기 활동과 시, 소설 제재를 통합하는 수업이므로 수업 시수를 짧게 잡으면 학습이 효과적으로 이루어질 수 없다.

적 논거를 들어 다른 사람을 설득하는 글을 쓰기 어렵다. 학습자들은 초등학교 단계에서부터 꾸준히 글을 읽는 연습을 해 왔지만 여전히 글 읽기를 원활하게 해 내지 못한다. 작품 속에 담긴 의미를 스스로 생각해 내는 훈련이 제대로 되어 있지 못하기 때문이다. 다른 사람에 의해 주어진 논제를 바탕으로 억지로 사고하는 일을 되풀이 하다 보니 혼자 무엇을 생각해 내야 하는 장면에서는 머뭇거릴 수밖에 없는 것이 학습자가 당면한 현실이다.¹³⁾

곽재구의 <사평역에서>는 1981년 ‘중앙일보’ 신춘문예에 당선된 작품이다. 이 작품을 읽고 임철우는 독자의 입장에서 작가가 되어 1983년에 소설 <사평역>을 썼다. 그러므로 두 작품은 기본적인 정조나 분위기가 비슷한데 세부적인 묘사나 구체적인 설정은 시와 소설의 장르상의 차이 탓이기도 하겠지만 상당 부분 다르다. 두 작품은 모두 쓰인 시기에서 알 수 있듯이 1970년대와 1980년대의 암울했던 시대상과 소시민의 절망적 삶을 그려내고 있다. 유신헌법과 광주민중항쟁으로 대표되는 시대적 상황을 굳이 언급하지 않더라도 소시민의 삶은 고단하고 서글펐다. 그 삶의 여정을 ‘사평역’이라는 가상의 공간 속에서 형상화하고 있는 것이다. 학습자들은 2단계에서 작품의 전체적인 의미를 파악하고 작품이 형상화하고 있는 내용이 무엇인지 대략적으로 이해한다. 이 단계에서는 교사의 설명과 학습자의 작품에 대한 정보 탐색이 주 활동이 된다.

3단계는 텍스트의 심층 이해를 통한 논제 추출 단계이다. 학생들이 논술 과정에서 직면하는 가장 심각한 문제는 ‘지식의 문제’이다. 이때의 ‘지식’이란 학생들이 주어진 과제로서의 문제를 해결해 나가는 데 필요한 배경지식을 의미한다. 학생들은 주어진 과제에 대한 배경지식에 영향을 받으

13) “학생들이 논술을 어려워하는 가장 근본적인 이유는 글읽기를 제대로 할 줄 모르기 때문이다. 학생들에게 객관식의 형태가 아니라 서술 형태로 이 글에서 글쓴이가 주장하는 바가 무엇인지를 물을 경우, 상당히 곤혹스러워한다. 학생들은 수능시험 언어 영역에서 답을 잘 찾는다. 그런데 왜 논술고사에서 제시문의 핵심적인 주장을 찾아 쓰지 못할까? ‘예시된 것 중에서 찾는 것’과 ‘스스로 생각해 내는 것’의 차이이다. 학생들은 동일한 문제의 답을 서술하라고 하면 못한다. 우리 교육의 현실이며 아이러니이다.”(윤상철, 2007 : 213)

면서 능동적으로 의미를 재구성해 나가기 때문에 이 ‘배경지식’을 활성화 시키는 작업은 논술 교수·학습에서 중요한 의미를 지닌다(원진숙, 1995a : 117). 특히 텍스트를 심층 이해하고 그를 바탕으로 논제를 추출하기 위해서는 그간의 문학 경험이나 논술 경험을 바탕으로 한 배경지식의 활성화가 필수적이다.¹⁴⁾ 이 단계에서는 학습자에 따라 수월하게 원하는 수준에 도달하는 경우도 있고 전혀 감을 잡지 못한 채 자포자기하는 경우도 생길 수 있다.

텍스트의 심층 이해는 한 방향에서 이루어지지 않는다. 그것은 작가, 독자, 텍스트 등 여러 차원에서 중층적으로 이루어진다. 그러므로 세부적인 어휘 하나하나에서부터 작가의 의도나 화자의 심리, 독자의 생각이나 의견에 이르기까지 다양한 국면에서 생각해 볼 수 있다. 이 부분에 대해서 학습자가 일정한 기준에 도달했다고 판단되면, 문학 논술 활동을 수행하기 위해 이 단계를 끝고 있다는 사실을 학습자에게 상기시킬 필요가 있다. 즉 애초에 설정한 학습 목표에 도달하기 위해서는 문학 작품의 이해와 감상에 그치지 않는 ‘논제 추출’ 작업이 이루어져야 함을 상기시켜야 한다. 그 과정에서 몇몇 사례들을 접검할 수도 있다. 예를 들어 “<사평역에서>와 <사평역>은 모두 서민의 고달픈 삶의 모습을 담아내고 있다.”나 “<사평역에서>에 나타난 화자의 심리는 <사평역>의 인물을 통해 더욱 구체적으로 나타나 있다.”와 같은 명제는 논제로서 적절하지 않다. 이러한 명제는 다양한 관점을 생성해 낼 수 없고 그 자체가 사실에 가까운 명제이기 때문이다. 교사는 학습자가 이러한 명제들이 왜 논제로서 적절하지 않은지에 대해 인식할 수 있도록 교수·학습 과정에서 적절한 처방을 할 필요가 있다.

그렇다면 이 단계에서 적절하다고 판단되는 논제에는 어떤 것이 있을까. 대략적으로 제시해 보면 다음과 같다.

14) “논술수업을 하다 보면 실제로 학생들은 아직 배워 보지 못한 그 어떤 지식 때문에 애를 먹는 게 아니라, 아는 것도 정리하지 못하기 때문에 어려움을 겪는다. 결과만을 암기했으니 자기 생각이 무엇이었는지를 찾아내는 것조차도 혼란할 수밖에 없다.”(권희정, 2006 : 127)

- 논제 1 : (가)와 (나) 작품에 등장하는 ‘사평역’은 실제로 존재하는 공간이 아니다. 두 작품에서 이러한 공간이 갖는 의미를 논하고 인간에게 삶의 공간은 어떤 의미를 지니는지 구체적으로 서술하시오.
- 논제 2 : (가)와 (나)에 나타난 인물의 삶에 대한 인식과 관련하여 바람직한 삶의 자세는 어떤 것이라고 생각하는지 구체적으로 논하시오.
- 논제 3 : (가)와 (나) 작품을 중심으로 인간에게 신념이란 어떤 의미를 지니는 것이며 어떤 작용을 하는 것인지 구체적으로 논하시오.

물론 이 논제들은 가능한 논제의 극히 일부분일 뿐이다. 학습자들은 먼저 개별적으로 가능한 논제를 추출한 다음 모둠별로 가능한 논제와 그렇지 않은 논제를 구별하는 활동을 한다. 그 과정에서 교사가 논제 성립 여부에 대한 조언을 해 줄 수도 있다.¹⁵⁾

4단계는 논제 결정 및 구체화 단계이다. 모둠별로 학습자끼리 토의를 거쳐 논제를 결정한 후 여러 학습자가 추출한 논제 가운데 모둠에서 구체적으로 토론할 논제를 한 가지 정한다. 사실 논술이 어떤 문제나 쟁점에 대한 논증적 글쓰기이고 토론이 어떤 문제나 쟁점에 대한 논증적 말하기라고 한다면 논술과 토론은 밀접한 관계를 가질 수밖에 없다(박정일, 2006 : 142). 특히 이 단계에서 수행되는 토론은 학습자에게 자신과 의견이 다른 사람의 입장을 이해하는 훈련 도구로 활용할 수 있다. 게다가 문학 논술은 다양성과 상대주의를 기반으로 하고 있으므로 나 이외에 다른 사람은 해당 논제에 대해 어떤 생각을 가지고 있는지, 왜 그렇게 생각하는지를 꼼꼼하게 점검하도록 할 필요가 있다.

예를 들어 ‘논제 2’를 선택했다고 할 때, (가)와 (나)의 화자는 모두 현실 비판 의식을 바탕에 깔고 있지만, (가)의 화자는 다소 관조적인 자세를 유지하고 있으며 (나)에 나타난 인물은 여러 차원에서 삶의 문제를 인식하고 있음을 확인할 수 있다. (가)의 화자에게 삶은 고단하지만 희망을 주는

15) 이 교수·학습 활동은 모둠별 학습으로도 이루어질 수 있고 학급 전체 인원을 대상으로 전체 학습을 할 수도 있다.

것이고, 중년 사내에게 삶은 흔적 없이 지나가는 기다림일 뿐이고 농부에게는 등뼈가 휘도록 일하다 늙고 병들어 죽는 것이며 서울 여자에겐 돈과 자식이 전부이고 춘심이 같은 경우에는 삶 자체가 의미가 없는 것이며 대학생에게 삶은 구체적 현실과 밀접한 관련을 맺고 있는 것이어야 하지만 아리송하기만 하고 행상꾼 아낙네들에게 삶은 고단한 일상일 뿐인 것이다. 각각의 삶의 모습은 우리가 직면하고 있는 삶의 모습이고 그 속에서 어떤 가치를 선택할 것인가 하는 문제는 전적으로 학습자들의 몫이라고 할 수 있다. 물론 9학년 단계의 학습자에게 이 중에 어떤 삶이 가장 의미가 있으며 어떤 자세를 취하는 것이 가장 바람직한가에 대해 묻는 것이다소 어려울 수도 있다. 그러나 (가)와 (나) 작품에 나타난 인물의 삶의 자세는 인간의 보편적인 삶의 모습과 관련되므로 학습자들 스스로 몇 가지로 쉽게 압축할 수 있다. 현재의 고통을 회피하며 미래를 꿈꾸는 삶의 자세, 고된 노동 속에서도 묵묵히 자신의 삶을 이어나가는 자세, 물질을 추구하는 자세, 삶의 모순을 비판하며 그것을 바로잡기 위해 노력하는 자세 등등. 이 중에서 의미 있다고 판단하는 삶의 자세는 무엇인지 그 까닭은 무엇인지 구체적으로 토의하도록 하는 것이 가능하다.

이 과정에서 문학 논술의 의의를 제대로 살리기 위해서는 보편적 가치에 매몰되지 않도록 학습자를 독려해야 한다. 논술은 개인적 견해를 논거를 들어 밝히는 것이다. 그렇다면 개인의 독특한 사고를 보여 주어야 한다. 논술에서 ‘보편적 가치 / 균형의 추구’를 주장하는 것은 허구적인 이데올로기일 뿐이다(고길섶, 1997 : 116).

5단계는 텍스트 내적, 외적 요소를 통한 논증 단계인데, 4단계에서 구체화한 내용과 관련하여 해당 작품 속에서 또는 다른 매체에서 연관되는 정보를 수집하여 논거를 다지는 단계이다. 이 단계에서는 인터넷 검색 등을 통해 인문학 관련 정보, 사회 현상 관련 정보, 통계 수치 등의 다양한 정보를 수집한 후 논거에 부합하는 정보를 효율적으로 선별하여¹⁶⁾ 모둠의

16) “디지털 시대는 독서 형태를 혁명적으로 바꿔 놓았다. 제한된 텍스트를 달달 외우는 ‘집중형’ 독서가 아니고, 다방면의 많은 독서량을 요구하던 ‘분산형’ 독서도 불필요해졌다. 자기가 필요한 책을 다양하게 검색하는 시대가 되면서 독자의 ‘읽기’는 매우 경

주장을 정당화하는 방법을 습득한다.

4단계에서 고된 노동 속에서도 묵묵히 삶을 이어나가는 농부의 삶의 자세를 선택했다고 하면 그들의 삶의 모습을 보여 주는 사례를 수집하고, 그러한 삶이 오늘날 의미를 지니는 까닭에 대해서 고찰해 보아야 할 것이다. 즉 적어도 다른 사람에게 피해를 주며 살지는 않는다는 것, 인간성의 본질을 지키면서 우직하게 살아감으로써 소중한 가치를 실현하고 있다는 것, 노동의 소중함을 인식하고 자연의 섭리를 터득하며 살아간다는 것 등이 그러한 근거가 될 수 있을 것이다. 그래서 명예, 권력, 부 등을 소유했던 많은 현대인들이 자연 속으로 귀의하여 자신의 손으로 땅을 일구며 살아가는 모습을 매체를 통해 종종 확인할 수 있다는 사실 또한 근거로 제시할 수 있을 것이다.

6단계는 문제 해결 및 대안 제시 단계이다. 5단계에서 선택한 삶의 자세를 정당화하는 과정에서 잘못된 삶의 자세가 만연해 있는 현실 세계를 비판하고 그러한 세계를 정화하기 위해서는 어떠한 삶의 자세가 요구되는지에 대해 사고하는 과정이다. 특히 5, 6단계에서 학습자에게 비판적 사고 능력이 요구된다. 비판적 사고는 열린 사고 공동체의 구성원들이 서로 동의할 수 있는 판단을 이끌어 내기 위해 공유하는, 또는 공유해야 할 판단의 방법으로서 주장, 논증, 이론, 사건, 행위 등의 텍스트를, 그 논리적 구조, 의미, 논거, 증거, 맥락 등을 고려함으로써, 참이다/거짓이다, 옳다/그르다, 받아들일 수 있다/없다 등 가능하면 폭넓은 동의를 얻을 수 있는 방향으로 주어진 상황 속에서 최선의 판단을 내리고자 하는 추론적 사고이다(김광수, 2006 : 144).

지금까지 거론한 6단계 문학 논술 방법은 구체적인 글쓰기 방법의 전 과정을 단계화한 것이 아니라 논술을 쓰기 위한 사고 과정을 대략적으로 단계화한 것이다. 실질적인 글쓰기는 4단계에서부터 이루어질 수도 있고, 전 과정을 끝은 이후에 이루어질 수도 있다.

‘체제저서 텍스트를 엄정하게 비판하는 불경한 독서와 (전자)텍스트 그 자체를 편집·생산하는 이른바 ‘검색형’ 독서 유형, 그리고 그것을 가능케 하는 디지털 독서 환경이 갖춰졌다.’(구자황, 2007 : 399)

이처럼 문학 논술을 통해 부조리한 사회 현실을 간접적으로 체험하고 분석해 봄으로써 오늘의 현실을 제대로 보는 데 도움을 얻을 수 있다. 특히 상반된 길을 걸어온 작품 속 인물의 인생 역정을 비교해 보면 오늘의 현실 상황이 무엇에서 비롯되었는가에 대한 단서도 얻을 수 있다(정동찬, 1996 : 170). 즉 문학 논술 교육을 통해 학습자가 삶의 방향성을 정립하고 작품을 내면화할 수 있도록 안내해 주는 것이 가능하다.

IV. 맺음말

지금까지 문학 논술의 개념과 구체적인 교수·학습 방법에 대해 살펴보았다. 통합교과형 논술의 영역에 걸쳐 있으면서 문학 감상문 내지는 비평문 쓰기의 영역에도 걸쳐 있는 다소 애매한 지점에 문학 논술이 위치하고 있는 것은 사실이지만, 논리적, 이분법적 사고만을 강조하는 논술은 그만 두어야 한다는 사실에 대해서는 어느 정도 공감대가 형성되었으리라고 판단된다. 다른 사람들의 다양한 생각과 논리를 살펴보고 그것이 가지고 있는 장점과 단점을 종합적으로 분석하여 바람직한 대안을 모색하는 실천적 삶과 연결된 논술만이 변화하는 세계, 다 가치의 세계에 의미 있는 결과를 도출할 수 있을 것이기 때문이다.

대학이 요구하는 통합교과형 논술이나 문학 논술은 대학입학시험에서 강요할 것이 아니라 중등학교에서 학기말 시험이나 ‘졸업 자격시험’ 때 치는 것으로 제도화할 수도 있다(김두루한, 2006 : 120). 중등 교육 차원에서 교사와 학습자 간에 충분한 공감대가 형성되고 긍정적인 형태로 교수·학습 과정이 진행된다면 자연스럽게 구체적인 평가 제도와 연결시키는 것이 바람직하기 때문이다. 문학 논술이 평가 도구로 활용된다면 교수·학습 방법도 체계적이고 구체적으로 마련될 것이며 객관적인 평가 기준도 수립되는 시너지 효과를 낳을 수 있을 것이다.

한편 문학 논술과 관련하여 “제대로 된 수업이 곧 논술 교육이다.”라

는 생각이 보편화되어야 한다. 좁게 보아 수능 언어 영역을 올곧게 가르친다면 그것이 바로 논술의 바탕이 될 수도 있다. 교과서의 학습 목표를 분명히 해서 다양한 학습 활동을 유도하고 학습자들이 전략적으로 논술에 접근할 수 있도록 교과 내용을 재구성해야 한다(임광찬, 2006 : 135). 문학 논술 교육을 하기 위해 교육과정과 관련하여 학습 목표를 설정하고 일정한 단계를 밟은 까닭도 이러한 관점을 견지하고 있기 때문이다.

한편 교육 내·외적인 요인에 비추어 볼 때 문학 논술 교육은 학교 교육을 넘어 평생 교육으로 확장되어야 한다. 동일성과 총체성에 기반을 둔 독단적 주관성의 시대는 이제 과거가 되었다. 미래 사회는 감수성과 의사소통 능력을 갖춘 사람들이 만들어 갈 사회이다(박구용, 2007 : 95). 그러므로 문학 논술과 같은 통합적 활동을 통해 유연한 사고를 기를 수 있도록 학교 교육이 일정한 역할을 담당해야 한다는 사실을 분명히 인식할 필요가 있다.*

* 본 논문은 2007. 11. 9. 투고되었으며, 2007. 11. 12. 심사가 시작되어 2007. 11. 29. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 강순진(2006), 실천철학 : 철학, 논술, 윤리 교육을 위한 학습자 중심의 수업 모델, 『시대와 철학』 제17권 3호, 한국철학사상연구회.
- 고길설(1997), 논술, 점수와의 위험한 줄다리기, 『사회평론 길』 제97호 4권, 월간 사회평론 길.
- 구자황(2007), 논술과 대학 글쓰기 교육의 연계성 고찰, 『반교어문연구』 22집, 반교어문학회.
- 권영부(2006), 통합논술과 랭콩트르(Rencontre), 『철학과 현실』 제71호, 2006년 겨울호, 철학문화연구소.
- 권희정(2006), 자기주도적 사고력이 통합논술의 관건—독서토론수업으로 하는 논술공부, 『중등 우리교육』 제201호, 2006년 11월호, 우리교육(중등).
- 김광수(2006), 철학과 논술, 『철학과 현실』 제69호, 2006년 겨울호, 철학문화연구소.
- 김도식(2005), 논술에서의 오해를 이해로—채점 기준을 중심으로, 『철학과 현실』 제67호, 2005년 겨울호, 철학문화연구소.
- 김두루한(2006), 통합논술, 신문 활용한 교과서 읽기로 시작하자, 『중등 우리교육』 제202호, 2006년 12월호, 우리교육(중등).
- 김영정(2006), 통합교과형 논술의 특징, 『철학과 현실』 제69호, 2006년 여름호, 철학문화연구소.
- 김중신(2007), 국어교육과 통합 교과 논술의 향방, 『국어교육학연구』 제29집, 국어교육학회.
- 문화과학교육연구소(2007), 『문화과 논술, 어떻게 할 것인가—이론과 실제』, 제4회 학술발표대회 자료집.
- 박구용(2007), 교육과 논술, 그리고 현대사회, 『철학연구』 제101집, 대한철학회.
- 박동순(2000), 『세국어교육』 제60호, 한국국어교육학회.
- 박정일(2006), 논술과 토론의 개념, 『철학과 현실』 제70호, 2006년 가을호, 철학문화연구소.
- 박정하(2005), 고교 논술 교육, 어떻게 할 것인가, 『철학과 현실』 제66호, 2005년 가을호, 철학문화연구소.
- 박형만(1997), 통합교과를 위한 문학과 논술, 『중등 우리교육』 제88호, 1997년 6월호, 우리교육(중등).
- 원만희(2007), ‘논술형 수업’ 모형 : 개별 교과 심화학습을 위한 ‘비판적 읽기와 쓰기’, 『철학과 현실』 제72호, 2007년 봄호, 철학문화연구소.
- 원진숙(1995a), 논술 능력 신장을 위한 지도 방안 연구—상호작용적 논술 지도 프로그

- 램을 중심으로, 『새국어교육』 제51호, 한국국어교육학회.
- 원진숙(1995b), 논술 텍스트의 구조적 특성 연구, 『국어교육』 제87호, 한국어교육학회.
- 원진숙(2007), 논술 개념의 다층성과 대입 통합 교과 논술 시험, 『국어교육』 제122호, 한국어교육학회.
- 윤상철(2007), 논술 교육 사례, 『철학과 현실』 제72호, 2007년 봄호, 철학문화연구소.
- 이병민(2005), 논술시험은 우리에게 무엇인가?—논술시험의 사회문화적 고찰, 『교육비평』 2005년 겨울호, 제19호, 교육비평사.
- 이황직(2007), 작문 교과에서 논술 교육의 전략과 방법, 『한국작문학회 제8회 연구발표회 자료집』, 한국작문학회.
- 임광찬(2006), 수행평가 활용한 '수업 중 논술 지도', 『중등 우리교육』 제199호, 2006년 9월호, 우리교육(중등).
- 임칠성 · 우재학 · 안선옥(1999), 토론을 통한 논술 지도 연구, 『새국어교육』 제57호, 한국국어교육학회.
- 임칠성(2006), 통합 논술 침식 지도 방법 고찰, 『새국어교육』 제74호, 한국국어교육학회.
- 장동찬(1996), 문학을 통해 보는 현실과 논술—<꺼빼딴 리>와 <한씨연대기>, 『중등 우리교육』, 우리교육(중등) 제76호, 1996년 6월호.
- 장용호(2007), 현직 논술강사의 고뇌와 갈등, 『인물과사상』, 인물과사상사, 제106호, 2007년 2월호.

<초록>

문학 논술 교육의 필요성과 방법

유영희

1990년대까지의 ‘논술’은 작문 과목의 ‘논증적 글쓰기’와 유사한 의미로 사용되었다. 2000년대에는 ‘통합교과형 논술’이 화두가 되고 있는 가운데, 그 개념에 대한 의견이 분분하다.

‘문학 논술’은 통합교과형 논술의 연장선 상에 있는 개념으로 ‘문학’과 ‘논술’이 결합된 글쓰기라고 할 수 있다. 통합교과형 논술이 일정한 정답을 염두에 두고 구성된 문학 형태라고 한다면, 문학 논술은 학습자의 창의력과 논리 구성력, 다양한 사고력을 측정하기 위한 평가 도구라고 할 수 있다.

문학 논술 교육의 교수·학습 과정은 크게 6단계로 설정할 수 있다. 1단계는 학습 목표 설정 단계로 교육과정의 성취 기준과 관련하여 교사나 학습자 스스로 정할 수 있다. 2단계는 텍스트에 대한 기본적인 이해 단계로 작품의 전체적인 의미를 파악하고 핵심 내용을 파악하는 단계이다. 3단계는 텍스트의 심층 이해를 위한 논제 추출 단계로 논제의 적절성에 대한 모둠별 토의 과정이 필요하다. 4단계는 논제 결정 및 구체화 단계로 보편적 가치에 매몰되지 않도록 주의해야 한다. 5단계는 텍스트 내적, 외적 요소를 통한 논증 단계인데, 해당 작품이나 다른 매체 등을 통해 정보를 수집한 후 주장을 정당화하는 방법을 습득하는 단계이다. 6단계는 문제 해결 및 대안 제시 단계로서 비판적 사고 과정이 동반되는 단계이다.

이러한 6단계는 논술을 쓰기 위한 사고 과정을 대략적으로 단계화한 것으로 실질적인 글쓰기는 4단계에서부터 이루어질 수도 있고, 전 과정을 밟은 후에 이루어질 수도 있다.

【핵심어】 논술, 통합교과형 논술, 작문, 문학 논술, 논술 교육, 논술 교수·학습 과정 및 단계

<Abstract>

The Need and the Method for Literature Essay Education

You, Young-hee

Until 1990, 'Essay' was used like 'demonstrative writing' in composition. In the 2000s, an opinion of the concept for the essay is divided, while 'a united subject essay' is in the subject. 'Literature essay' is the concept that is closely connected with 'the united subject essay'. While 'the united subject essay' is considered the uniform correct answer, 'literature essay' is the estimation tool to measure the creativity of the leaner, the ability of the logical, the diverse thinking.

Teaching and Learning of 'the Literature essay' can be divided as six step. The first step is the establishment step that can be decided by the teacher or learner related to the target of the education. The second step is the one to understand the overall meaning of the works and grasp the idea of the core contents. The third step is the one to educe the logic to understand deeply of the text which is necessary to talk about for the relevance by each group. The fourth step is the step to decide the subject and give shape a plan to not buried in the universal value. The fifth step is the demonstration step through the internal and external elements of the texts, and the step to learn the method for the justification of its own thinking after collecting the information through the works or other medias. Last step is the problem solving or giving the alternative plan that go with critical thinking course.

【Key words】 Essay, Unificated-Subject Essay, Writing, literature essay, literature essay education, the course of the teaching and learning the essay