

시점-서술 교육의 반성과 개선 방향

박기범*

<차례>

1. 문제 제기
2. 현행 시점-서술 교육 고찰
3. 대안으로서의 시점-서술 교육 내용
4. 바람직한 시점-서술 교육 방향

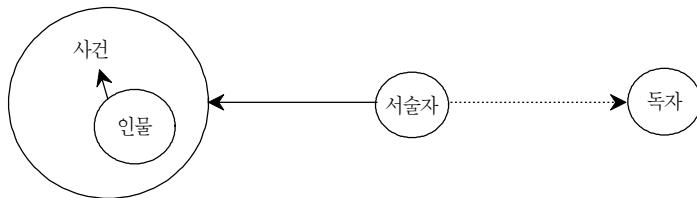
1. 문제 제기

서사 장르의 가장 큰 변별적 특징의 하나는 ‘중개성’이다. 소설은 이 야기의 중개를 위해 서술자(화자)가 존재한다. 소설의 서술자는 이야기를 구현하고 전달할 뿐만 아니라 그 이야기의 양상과 수용자의 심미적 반응에 영향을 미친다. 다시 말해 어떤 서술자가 어떠한 위치, 거리, 심리, 관념 등으로 서술하느냐에 따라 같은 이야기라도 그 전개 양상과 효과, 그리고 심미적 작용이 달라지는 것이다. 이처럼 서술자가 대상을 어떤 시점으로 포착하고 어떻게 표현하는지는 소설의 이야기 양상과 밀접하게 관계 된다. 동일한 ‘이야기(무엇)’라 할지라도 ‘담론(어떻게)’에 따라 그 서사의 양상은 달라지기 때문이다. 그러므로 소설의 미적 완성도는 서사 텍스트의 담론, 즉 시점과 서술의 탁월성에 따라 평가될 수 있다는 점을 감안할 때, 소설교육에서 시점-서술에 관한 기초적인 지식을 학습하는 것은 무엇보

* 한국교육과정평가원, try112@kice.re.kr

다 중요하다.¹⁾

주지하다시피 소설에서 담론은 서술자의 시점과 서술에 의해 나타난다. 시점은 ‘누가 보느냐’이며 서술은 ‘어떻게 말하느냐’이다. 시점은 이야기 세계를 향한 지각 행위이며, 서술은 독자를 향한 언어적 행위인 것이다. 다음의 그림은 이들의 차이를 잘 보여준다(나병철, 1998 : 383).



위의 그림에서 서술자가 사건을 바라보는 시점이며, 독자에게 전달하는 점선이 서술에 해당된다. 시점 행위는 단순한 지각 작용에서부터 심리적, 정서적 국면, 세계관적 인식행위까지 포함한다.

그런데 시점-서술에 관하여 지금까지 교육 현장에서 가장 유력하게 영향력을 미치고 있는 브룩스와 워렌(C. Brooks & R. Warren)의 설명은 바라보는 것과 서술하는 것이 개념적으로 분리되지 않은 채 단지 서술자가 이야기 속 인물로 등장하는지 여부와 사건의 내적 분석인지 아니면 외적 관찰인지에 따라 네 개의 유형으로 나누고 있다.²⁾ 이 유형론이 신비평이론과 함께 세계 전역으로 소개되어 그동안 소설을 이해하는데 유력한 장치로

1) 그동안 과도한 지식 위주의 문학 수업에 대한 경계로 작품 이해에 필수적인 기초 지식 마저 등한시하는 경향이 있었다. 하지만 이론에 바탕을 두지 않은 채 작품만 수용한다면 자칫 공허하고 인상적인 담론에 그치고 말 것이다. 따라서 앞으로 문학교육에서는 학습독자가 주체적으로 작품을 수용하고 즐기도록 하기 위해 가장 필수적인 최소한의 문학 지식을 배울 수 있도록 해야 한다. 다만 이러한 지식이 교사에 의해 일방적으로 주입되어서는 안 되며, 작품과 연관 지어 학습독자가 그 가치를 스스로 인식할 수 있도록 보다 세련된 학습 활동을 통해 전달되어야 할 것이다.

2) 브룩스와 워렌은 1943년 초간된 『소설의 이해(Understanding fiction)』라는 책에서 시점을 ‘서술의 초점(focus of narration)’이라고 규정하면서 다음과 같이 시점을 분류하였다 (오타번·이남호, 2001 : 185~186).

받아들여지고 오래도록 교육 내용으로 상정되어 온 것은 특유의 명쾌함과 단순함 덕분이었다.

우리나라의 경우, 이전 제6차 교육과정에서는 브룩스와 위렌의 시점 유형을 교육과정 해설에서 직접 제시함으로써 공식적으로 교육과정과 교과서에서 그 이론을 인정하고 따르도록 한 바 있다. 현행 제7차 교육과정에서는 표면상으로 시점-서술에 관하여 특정 유형론을 거론하거나 설명하지 않은 채 다만 작품에 적용된 시점-서술의 의미와 미적 효과를 감상하도록 유도하고 있다. 하지만 이처럼 시점-서술에 관한 구체적인 내용이 제시되지 않자 막상 교육 현장에서는 이전 교육과정에서 명시한 브룩스와 위렌의 시점 유형 이론을 그대로 적용하고 있는 실정이다.³⁾

하지만 브룩스와 위렌의 시점 유형론에서 특히 ‘전지적 작가 시점’은 소설 작품의 유형적 특질을 설명하기에는 범위가 너무 넓다는 문제가 있다. 즉 어떤 특정 인물의 시선으로 바라보는 세계가 그려지는 소설이나, 모든 인물의 내면을 바라볼 능력을 가진 서술자가 서술하는 소설, 혹은 서술자 자신의 목소리를 가끔씩 직접 제시하는 소설이 모두 하나의 같은 유형으로 처리됨으로써 세밀한 시점-서술상의 차이와 그 효과를 짚어내지 못하게 된다.

실제로 현재 학교 현장에서 사용되고 있는 18종의 문학 교과서에 수록되어 있는 한국의 현대 소설을 브룩스와 위렌의 시점 분류 체계를 가지고 정리해 본 결과, 전지적 작가 시점에 해당되는 작품이 전체의 절반 가까이 차지하는 것으로 나타났다(김자현, 2007 : 77~79).⁴⁾ 이같이 많은 작품들

	사건의 내적 분석	사건의 외적 관찰
서술자가 이야기 속 등장인물임	① 주인물이 자신의 이야기를 함	② 부인물이 등장인물의 이야기를 함
서술자가 이야기 속 등장인물이 아님	③ 분석적이며 전지적인 작가가 이야기를 함	④ 작가가 관찰자로서 이야기를 함

이를 그동안 우리 교육현장에서는 각각 ① 일인칭 주인공 시점, ② 일인칭 관찰자 시점, ③ 전지적 작가 시점, ④ 작가 관찰자 시점으로 이를 붙여 사용해 왔다.

3) 다음 장에서 교육과정과 교과서를 중심으로 시점-서술에 관한 교육의 실태에 관하여 자세히 알아볼 것이다.

이 동일한 시점으로 처리됨으로써 학습자들이 시점-서술에 따른 세밀한 형식적 특성을 식별할 수 있는 학습 기회를 갖지 못하게 되는 것이다.

뿐만 아니라 브룩스와 워렌의 이론은 시점 유형의 이름에서 ‘작가 관찰자 시점’이나 ‘전지적 작가 시점’처럼 ‘작가’를 사용하기 때문에 학습독자들은 작품에서 서술자가 곧 작가라고 받아들이게 되는데, 이렇게 되면 같은 작가의 삼인칭 시점의 소설들은 모두 비슷한 어조나 말투와 동일한 세계관과 태도로 서술되는 것으로 볼 수밖에 없는 오류에 봉착하게 되므로 문제가 아닐 수 없다. 이러한 문제점을 일찍이 간파한 웨인 부드는 ‘내포작가’라는 개념을 상정함으로써 동일 작가의 작품들이 다양한 서술자로 존재하고 있음을 설득력 있게 설명하였던 것이다.

이상의 문제점은 지난 2008학년도 대학수학능력시험 언어 영역의 한 문항에서도 그대로 드러났다. 다음은 최일남의 <흐르는 북>의 일부분과 그 서술상 특징을 묻는 문항을 전체 인용한 것이다.

연습이 끝나고 막걸리 집으로 옮겨 갔을 때도, 아이들은 민 노인을 에워싸고 역시 성규 할아버지의 북소리는, 우리 같은 졸개들이 도저히 흉내 낼 수 없는 명인의 경지라고 추어올렸다. 그것이 입에 빨린 칭찬 일지라도, 민 노인으로서는 듣기 싫지 않았다. 잊어버렸던 세월을 되일으켜 주는 말이기도 했다.

“얘들아, 꺼져 가는 떠돌이 북쟁이 어지럽다. 너무 비행기 태우지 말아라.”

민 노인의 겸사에도 아이들은 수그러들지 않았다.

“아닙니다. 벌써 폼이 다른걸요.”

“맞아요. 우리가 칠 때는 죽어 있던 북소리가, 뻥파리보다 더 크게 들리더라니까요” / “성규, 이번에 참 욕보았다.”

난데없이 성규의 노력을 평가하는 녀석도 있었다. 민 노인은 뜻밖의 장소에서 의외의 술친구들과 어울린 자신의 마음이, 의견과는 달리 꽤 편안하다는 느낌도 곱씹었다. 옛날에는 없었던 노인과 젊은이들의 이

4) 수록 전수로는 전체 401건 중 198건이며, 중복된 건수를 제외하고 수록된 작품 수로는 전체 137개 중 67개의 작품이 전지적 작가 시점에 해당된다.

런 식 담합이, 어디에 연유하고 있는가를 떡히 짚어 볼 수는 없었으되.

두어 번의 연습에 더 참가한 뒤, 본 공연이 열리던 날 새벽에 민 노인은 성규에게 일렀다.

“아무리 단역이라고는 해도, 아무 옷이나 걸치고는 못 나간다. 모시 두루마기를 입지 않고는 북채를 잡을 수 없어.”

“물론이지요. 할아버지 옷장에서 꺼내놓으세요. 제가 따로 가지고 갈게요.”

“두 시부터라고 했지?” / “네.” / “이따 만나자.”

일찍 점심을 먹고, 여느 날의 걸음걸이로 집을 나선 민 노인은, 나이에 어울리지 않는 설레임으로 혼들렸다. 아직은 눈치를 채지 못한 아들 내외에 대한 심리적 부담보다는, 자기가 맡은 일 때문이었다. 수십 명의 아이들이 어우러져 돌아가는 춤판에 영감쟁이 하나가 끼다니는 사실이, 새삼스럽게 어색하기도 하고, 모처럼의 북 가락이 그런 모양으로밖에는 선보일 수 없다는 데 대한, 얹은 적막감도 씻어 내기 힘들었다. 그러나 젊은 훈김들이 뿐어내는 학교 마당에 서자 그런 머뭇거림은 가당찮은 것으로 치부되었다. 시간이 되어 옷을 갈아입고 아이들 속에 섞여 원진(圓陣)을 이루고 있는 구경꾼들을 대하자, 그런 생각들은 어디론지 녹아 내렸다. 그 구경꾼들의 눈이 자기에게 쏠리는 것도 자신이 거쳐 온 어느 날의 한 대목으로 치면 그만이었다. 노장이 나오고 취발이가 등장하는가 하면, 목중들이 춤을 추며 결쪽한 음당패 설 등을 쏟아 놓을 때마다, 관중들은 까르르 웃었다. 민 노인의 북은 요긴한 대목에서 등등 울렸다. 째지는 소리를 내는 펭과리며 장구에 파묻혀 제값을 하지는 못해도, 민 노인에게는 전혀 폐념할 일이 아니었다. 그전에도 그랬던 것처럼, 공연 전에 마신 술기운도 가세하여, 탈바가지들의 손끝과 발목에 한 치의 오차도 없이 그의 북소리는 턱 턱 꽂혔다. 그새 입에서는 열씨구! 소리도 적시에 흘러나왔다. 아무 생각도 없었다. 가락과 소리와, 그것을 전체적으로 휩싸는 달착지근한 장단에 자신을 내맡기고만 있었다. 그날 밤, 민 노인은 근래에 흔치 않은 노곤함으로 깊은 잠을 잤다. 춤판이 끝나고 아이들과 어울려 조금 과음한 까닭도 있을 것이었다. 더 많이는, 오랜만에 돌아온 자기 뜻을 제대로 해냈다는 느긋함이, 꿈도 없는 잠을 거쳐 상큼한 아침을 맞고 했을 것으로 믿었는데, 그런 흐뭇함은 오래 가지 않았다. 다 저녁때가 되어, 외출에서 돌아온 며느리는 집 안에 들어서자마자 성규를 찾았고,

그가 안 보이자 민 노인의 방문을 밀쳤다.

“아버님, 어제께 성규 학교에 가셨어요?”

예사로운 말씨와는 달리, 굳어 있는 표정 위로는 낭패의 그늘이 쳐
깔려 있었다. 금방 대답을 못하고 엉거주춤한 형세로 며느리를 올려다
보는 민 노인의 면전에서, 송 여사의 한숨 섞인 물음이 또 떨어졌다.

“북을 치셨다면서요.” / “그랬다. 잘못했니?”

우선은 죄인 다루듯 하는 며느리의 헐문에 부아가 꾸역꾸역 치솟
고, 소문이 빠르기도 하다는 놀라움이 그 뒤에 일었다.

“아이들 노는 데 구경 가시는 것까지는 몰라도, 객들과 같이 어울
려서 북 치고 장구 치는 게 나이 자신 어른이 할 일인가요?”

“하면 어때서. 성규가 지성으로 청하길래 응한 것뿐이고, 나는 원래
그런 사람 아니니. 이번에도 내가 너들 체면 깨았나.”

“아시니 다행이네요.” / 송 여사는 후닥닥 문을 닫고 나갔다.

47. 위 글의 서술상의 특징과 그 효과에 대한 설명으로 가장 적절한
것은?

- ① 의식의 흐름 기법을 사용하여 인물의 내적 욕망을 드러내고 있다.
- ② 특정 인물의 시각에서 서술하여 그의 내면에 공감하도록 유도
하고 있다.
- ③ 성격과 행위의 괴리를 보여 주어 인물이 처한 심리적 상황을
부각시키고 있다.
- ④ 서술자가 인물과 사건을 권위적으로 논평하여 주제를 선명하
게 드러내고 있다.
- ⑤ 시대적 배경을 섬세하게 묘사하여 사회 현실의 문제를 실감나
게 드러내고 있다.

여기서 ①의 경우, 이 작품에서 ‘민 노인’의 사고와 감정이 표현되며 이
를 통해 그의 내적 욕망이 드러난다는 점에서 어느 정도 설득력을 가진다.
그러나 ‘의식의 흐름 기법’이 소설 속 인물의 의식이 중단되지 않은 채로
외부로부터의 자극을 계속 받아들이고 그에 반응하면서 연속되는 것(이상섭,
2003 : 271)을 말하기 때문에 이 소설에 해당되지 않는다. 더구나 이 기법은

주로 모더니즘 소설에서 산만한 의식의 과편들을 그대로 노출함으로써 의 사소통을 방해하여 인물의 소외와 사물화를 드러내기 위해 사용된다(나병철, 1998 : 447)는 점을 고려할 때 이 진술은 적절하지 않음을 알 수 있다.

이 작품의 경우, 이야기 세계 바깥에 존재하는 전지적 서술자가 이야기 세계를 자유롭게 넘나들면서 이야기를 독자에게 들려주고 있는데, 제시문에서는 주로 ‘민 노인’이라는 특정 인물의 시각에서 서술함으로써 독자들은 그의 내면에 공감하고 그의 입장을 옹호하게 된다. 그러므로 ②는 적절한 설명이라 할 수 있다.

③은 ‘민 노인’이 자신이 가치 있게 생각하는 대로 행위하고 있으며, ‘며느리’도 자신의 성격을 드러내고 있다는 점에서 인물이 성격과 행위의 괴리를 보여주고 있지 않기 때문에 정답이 될 수 없다. ④도 이 작품의 서술자가 인물과 사건을 권위적으로 논평하여 주제를 선명하게 드러내고 있다고 볼 수 없으므로 오답이다. ⑤ 역시 이 작품의 서술이 시대적 배경을 섬세하게 묘사하여 사회 현실의 문제를 실감나게 드러내고 있다고 볼 수 없으므로 오답이다.

그런데 이 문항에 대한 채점 결과, 매우 낮은 정답률과 변별도를 보인 것으로 알려졌다.⁵⁾ 2008학년도 대학수학능력시험 직후, 시행 기관인 한국교육과정평가원은 홈페이지를 통해 일정 기간 동안 ‘문제 및 정답에 관한 이의신청’을 받았다.⁶⁾ 그 결과 이 문항에 대해서는 모두 18건의 이의가 제기되었다. 다음은 중복되거나 유사한 의견을 빼고 대표적인 몇 가지 의견만 인용한 것이다.

특정 인물의 ‘시각’에서 서술하여 그의 내면에 공감하도록 유도하고 있다
고 하셨는데 특정 인물의 시각에서 서술했다면 ‘나는~’ 이런 식으로 되어야

5) 현재 대학수학능력시험 문항에 대한 채점 결과는 공개되지 않지만 수험생들과 교사들은 이 문항이 문학 제재 중 가장 어려웠던 것으로 꼽고 있다.

6) 신청 기간은 2007년 11월 15일부터 19일까지였는데, 언어 영역의 경우 총 50여 건(중복 포함)의 이의가 접수되었다. 이에 대해 한국교육과정평가원은 출제위원과 외부 전문가들로 구성된 이의심사실무위원회를 통해 제기된 의견에 대해 검토하였으며 그 결과를 11월 28일에 홈페이지를 통해 공지하였다.

하는데 ‘민 노인은~’ 이렇게 서술되고 있고, “그의 내면에 공감하도록 유도하고 있다”는 것도 잘 모르겠는데요. 그냥 이런 저런 생각을 하고 있구나 할 수는 있을지 몰라도요. (손○○)

②의 경우, “특정 인물의 시각에서 서술”이라는 것이 일인칭 시점을 얘기하는 것인데 주어진 소설은 ‘전지적 작가 시점’으로 위의 말은 성립하지 않습니다. 제시문을 숙독해 보았을 때 이 글이 전지적 작가 시점임을 알 수 있는 단서들은 충분히 제시되어 있지만, 그 어디를 보아도 ‘일인칭 시점’ 즉, 특정 인물의 시각에서 서술되었다고는 볼 수 없습니다. (김○○)

②는 일인칭 주인공 시점을 의미하는 것 아닙니까? 특정 인물의 시각에서 서술하였다는 것에 비중을 두고 해석한다고 해도, 삼인칭 관찰자 시점이 포함될 뿐이죠 그런데 이 작품은 전지적 작가 시점 아닙니까? 그렇다면 어떻게 ②가 정답이 될 수 있습니까? 설마, ②에 나와 있는 ‘시각’이란 단어는 시점을 의미하는 것이 아니라는 뜻으로 문제를 낸 겁니까? 이 작품은 특정 인물의 시각에서 서술한 게 아니라, 모든 것을 알고 있는 작가가 특정 인물의 마음이나 생각을 대화나 행동, 그리고 더불어 약간의 서술자 개입으로 드러내고 있는 것 아닙니까? (최○○)

②에서 특정 인물의 시각에서 서술하고 있다고 하였는데 위 글은 전지적 작가시점이지 민 노인의 시각이 아닙니다. 물론 작가가 민 노인을 중심으로 서술하고 있다는 것은 분명합니다. 하지만 작가가 ‘민 노인은~’ 이렇게 민 노인의 내면까지 서술하고 있는 것을 어떻게 민 노인의 시각에서 서술하고 있다고 볼 수 있습니까? (천○○)

이상의 이의 제기 내용을 보면, 이들은 소설의 서술자가 ‘바라보는 것 (초점화)’과 ‘말하는 것(서술)’을 개념적으로 분리하지 못하고 있다는 것을 알 수 있다. 그렇기 때문에 특정 인물인 ‘민 노인’이 초점화자가 되어 그의 시각으로 세계를 바라보고 있는 것을 브룩스와 워렌의 분류법에 따라 전지적 작가 시점이라는 틀로 이해하려고 있기 때문에 납득할 수 없게 된 것이다. 즉, 이들은 전지적 작가 시점이 이야기 바깥의 서술자가 사건의 전모를 분석하는 것이라 알고 있으므로 정답지(②)처럼 “특정 인물의 시각에서 서술”하고 있다는 설명은 이야기 속의 서술자로 분류되는 일인칭 소

설에 해당되는 것으로 받아들일 수도 있다. 그러므로 제시문처럼 이야기 속의 인물이 초점화자가 되는 경우 ‘보는 주체’와 ‘이야기하는 주체’를 구분하지 않는 브룩스와 워렌의 이론으로는 제대로 설명해 낼 수 없다. 이러한 문제를 인식한 주네트는 서술자의 위치와 기능을 구별하여 누가 바라보는가(초점자)의 ‘시점’과 누가 이야기하는가(서술자)의 ‘서술’을 구별하여 이론을 체계화하면서 시점 대신 ‘초점화(focalization)’라는 용어를 썼다(G. Genette, 권택영 역, 1992 : 174~175).⁷⁾

그 뒤로 학계에서는 초점화를 기준의 시점이 가진 관점과 서술의 혼재를 명확하게 개념적으로 분리해 줄 수 있는 용어로 받아들여 폭넓게 사용하고 있다. 초점화와 서술에 관한 그 간의 논의를 바탕으로 리몬-케넌은 다음과 같이 정리한 바 있다(S. Rimmon-Kenan, 최상규, 2003 : 133).

1. 원칙적으로는 초점화와 서술은 서로 다른 행위이다.
2. 이론바 ‘삼인칭 의식의 중심’에서 의식의 중심-또는 ‘반영자’-은 초점화자인 반면, 삼인칭의 사용자는 서술자이다.
3. 초점화와 서술은 일인칭 회상풍의 서사물에 있어서 상호 독립적이다.
4. 초점화의 문제에 관한 한, 삼인칭 의식의 중심과 일인칭 회상풍 서사물 사이에는 차이가 없다. 두 가지 모두 초점화자는 재현된 세계 내의 한 작품 인물이다. 둘 사이의 유일한 차이는 서술자가 누구냐 하는 것뿐이다.
5. 그러나 초점화와 서술은 다음 절에서 증명되는 바와 같이 때로는 하나로 결합될 수 있다.

이처럼 초점화(시점)와 서술은 서로 다른 행위이며, 특정 인물의 시각을 빌어 이야기 바깥의 서술자가 서술하는 소설과 일인칭 회상풍의 소설은 서술자의 성격이 다를 뿐 초점화자의 성격은 같은 것이다.

현대로 올수록 전지적 서술자의 능력이 축소되는 한편 서술자는 점차 이야기 세계의 관찰자로 배경화 되면서 오히려 각종 인물의 존재가 부각

7) 주네트의 초점화는 초점자가 특정한 대상을 향해 자신의 시각을 보내는 행위를 말한다. 그 속에는 시각적 의미만 아니라 특정 대상에 대한 초점자의 감각, 인식, 관념적인 지향이 포함된다.

되는 쪽으로 소설의 서술 기법이 변화되는 양상을 보여준다(구수경, 1996 : 201). 그러므로 현대의 많은 소설들은 이야기 바깥의 서술자가 가급적 자신의 존재를 숨기면서 여러 인물들의 눈으로 바라보는 세계를 그려내는 시점의 다변화를 꾀하고 있다. 즉, 삼인칭으로 서술되면서도 시점이 작중 인물 안에 있는 경우도 있고, 일인칭 시점이면서도 이야기에 대한 전지적 권위를 가진 서술자가 존재하는 작품도 등장하고 있다. 하지만 이처럼 복잡하고 다양한 시점-서술의 양상을 띠고 있는 오늘날의 소설에 대해서 기존의 브룩스와 위렌의 방법론을 가지고는 제대로 접근할 수 없게 되었다. 따라서 이제는 시점과 서술을 구별하고 시점의 이동이 한 작품 안에서 발생할 수 있음을 전제로 하는, 보다 세밀한 시점-서술에 관한 지식을 제공할 필요가 있다.

우리의 문학교육 풍토를 반성할 때, 제일 먼저 문학적 지식에 관한 교수 학습에 가장 문제가 많았음을 자인할 수밖에 없다. 예술 작품의 내용이 그 형식과 변증법적 관계 속에서 서로 밀착되어 있음을 알면서도 우리는 그동안 소설의 내용과 분리하여 형식적 요소들을 가르쳤으며, 소설 작품을 제대로 감상할 수 있는 도구로서 소설이론을 가르친 것이 아니라 오지선다형 문제 풀이를 대비한 단편적인 개념을 주입시킨 것은 아닌지 진지하게 반성해 봐야 할 것이다. 시점-서술의 교육 문제도 마찬가지다. 새로운 작품을 다를 때마다 그 작품의 서술 유형을 브룩스와 위렌의 이론에 근거하여 규정하고, 그에 따른 서술상의 특징을 정리하는 것으로 시점-서술에 관한 이해를 제공한 것으로 여기지는 않았는지 모르겠다. 이러한 피상적이고 단편적인 수업으로 인해 결국 학습자들이 작품을 능동적으로 소통할 수 없게 된 것은 아닌지 반성하게 된다. 이제 이러한 잘못에서 벗어나야겠다는 취지에서 이 연구는 시작되었다.

이에 본고는 먼저 시점-서술에 관한 학생들의 오(誤)개념이 형성된 이유를 현행 교육과정이나 교과서에서 찾아볼 것이다. 그리고 여기서 확인된 문제점들을 개선하기 위하여 대안적인 교육 내용을 제시하고 바람직한 교수 학습을 위한 몇 가지 방향을 제안해 보도록 하겠다.

2. 현행 시점-서술 교육 고찰

시점-서술 교육의 현실태를 알아보기 위해 현행 교육과정과 해설서 및 교과서에서 시점-서술에 관하여 어떻게 교육되도록 구성되어 있는지 살펴보도록 하자. 제7차 교육과정에서는 8학년 문학-(3)에 다음과 같은 내용과 학습 활동의 예를 제시하고 있다.⁸⁾

내 용	수준별 학습 활동의 예
(3) 작품이 누구의 눈을 통하여 전달되고 있는지를 파악한다.	<p>[기본]</p> <ul style="list-style-type: none"> 시나 소설을 읽고, 작품이 누구의 눈을 통하여 전달되고 있는지를 말한다. <p>[심화]</p> <ul style="list-style-type: none"> 시의 서술자나 소설의 시점을 바꾸어 작품을 다시 쓰고, 어떤 점이 달라지는지 비교한다.

그리고 이에 관한 교육과정 해설은 다음과 같다.

[8·문-(3)] 작품이 누구의 눈을 통하여 전달되고 있는지를 파악한다.

같은 내용의 이야기라도 그것을 누구의 눈을 통하여 서술하느냐에 따라 대상에 대한 이해나 판단의 내용이 달라진다. 소설에서 인물의 성격이나 행위, 사건 등을 누구의 눈을 통하여 서술하고 있는지는 이야기 전달에 영향을 준다. 대부분의 소설은 작품 전체의 서술자가 일정하지만 주제를 더욱 효과적으로 전달하기 위하여 작가는 서술자를 바꾸어 서술할 수도 있다.

이 내용은 … 소설에서 이야기를 전달하고 있는 이를 파악하기 등의 학습 요소를 담고 있다. 학습활동으로는 … 소설에서 이야기를 전달하고 있는 이

8) 2007년 개정 교육과정에서 시점-서술과 관련한 내용은 8학년 문학 영역에서 찾아볼 수 있는데 현행 교육과정의 내용과 크게 다르지 않다(교육부, 2007 : 53).

성취 기준	내용 요소의 예
(3) 문학 작품의 세계가 누구의 눈을 통해 전달되는지를 파악한다.	<ul style="list-style-type: none"> 시적 화자나 소설의 서술자 특성 이해하기 반어(아이러니)와 풍자와의 특성 이해하기 화자나 서술자의 특성과 주제의 연관성 이해하기

가 소설 속의 인물인지 소설 밖의 인물인지 파악하기, 소설에서 인물의 성격이나 행동 등을 누가 전달하고 있는지와 그 효과를 파악하여 말하기 등이 있다. … 소설의 서술자는 작품을 수용할 때 고려해야 하는 구성 요소 중의 하나임을 인식하도록 지도한다(교육부, 1999 : 87).

여기서 제일 먼저 궁금한 것이 과연 소설 작품이 “눈을 통하여 전달” 되는 것인지 하는 점이다. 그리고 그 ‘누구’의 개념도 불분명하다. 이러한 혼란은 뒤에서 확인하게 될 교과서의 용어에서도 그대로 드러난다. 교과서에서는 ‘서술자’나 ‘화자’, ‘시점’이나 ‘서술’과 같은 기존의 문학 용어를 굳이 배제하면서 ‘말하는 이’라는 정체불명의 용어를 동원하고 있다. 그 이유는 교사용지도서의 ‘지도상 유의점’에서 다음과 같이 밝혀진다.

중학교에서 문학 작품을 가르치는 주된 목적은 학생들이 문학의 아름다움을 알고, 즐겨 읽을 수 있게 하는 데 있지, 본격적인 문학 이론을 알게 하는 데 있지 않다. 따라서 ‘사랑손님과 어머니’를 가르칠 때에는, ‘소설에는 일인칭 주인공 시점, 일인칭 관찰자 시점, 삼인칭 작가 관찰자 시점, 전지적 작가 시점 등이 있다.’고 하는 식의 소설의 시점에 대한 이론 중심의 학습이 이루어지지 않도록 유의한다. 이러한 이론들을 배우는 것은 중학교 학생들에게 불필요할 뿐만 아니라, ‘문학 작품은 온갖 이론을 배워야 하기 때문에 어렵다.’는 오해를 불러일으켜 학생들을 문학 작품과 떼어 놓은 원인이 될 수 있기 때문이다. 화자, 서술자, 시점을 아는 것도 작품 이해에 도움을 줄 수 있지만, 그보다는 개별 작품에서 말하는 이의 특징과 효과를 말해 볼 수 있게 지도하는 것이 좋다(교육부, 2002b : 252).

즉, 교과서 집필진은 중학생인 학습자의 수준을 고려해 볼 때 본격적인 문학 이론을 배우는 것은 불필요하다고 생각하여 이론에서 사용하는 용어까지 기피한 것이다. 물론 중학생에게 이론 중심의 수업은 어렵고 불필요하게 여겨진다. 하지만 이미 학계에서 널리 통용되어 문학적 소통에 필수적인 용어까지 다른 말로 대체하는 것은 잘못이라 생각된다.

또한 위 인용문의 내용에는 다음과 같은 전제가 깔려 있다고도 추론해 볼 수 있다.

- 중학교 학생에게는 어렵지만 고등학교에 가서는 서술자와 시점에 관한 이론을 배울 필요가 있다.
- ‘일인칭 주인공 시점, 일인칭 관찰자 시점, 삼인칭 작가 관찰자 시점, 전지적 작가 시점’으로 나누는 시점 이론이 대표적이다.

만약 이러한 전제가 있다면 앞으로 고등학교 과정에서 다시 배우게 될 용어를 구태여 다른 말로 대체할 필요는 없다고 본다. 오히려 쉽고 명확하게 다름으로써 선지식을 형성시키는 것이 더 바람직하다고 생각한다. 또한 앞서 알아본 바와 같이 여러 가지 한계를 가진 브룩스와 워렌의 시점 이론을 여전히 주요한 교육 내용으로 염두에 두고 있는 점도 고쳐야 할 점이 아닐 수 없다.

한편, 교과서에서는 중학교 2학년 1학기 ‘국어’의 6단원에서 이 내용이 다루어진다. ‘작품 속의 말하는 이’가 이름인 이 대단원의 학습 목표는 “작품 속에서 말하는 이를 찾을 수 있다”와 “말하는 이를 고려하면서 작품을 감상할 수 있다”로 되어 있다.

소단원 (2)의 ‘읽기 전에’에서는 1학년 1학기 때 배운 소설 ‘옥상의 민들레꽃’의 일부분을 주고 “소설의 내용을 떠올리면서 이 소설의 ‘나’는 어떤 사람인지, 또 다른 사람이 아닌 ‘나’가 말함으로써 얻을 수 있는 효과는 무엇인지 생각해 보자”는 활동을 제시하고 있다. 그리고 나서 ‘사랑손님과 어머니’의 전문에 앞서 다음과 같은 안내문이 제시되어 있다.

‘사랑손님과 어머니’는 여섯 살 난 옥희의 눈을 통해 이야기가 전달된다. 옥희 집에 새로 하숙을 하게 된 아저씨와 옥희 어머니의 이야기가 어떻게 전달되는지 살피며 작품을 읽어 보자.

그리고는 작품 전문이 소개된 뒤 ‘학습 활동’에서는 다음과 같은 내용이 전개된다.

[목표 학습] 이 소설의 ‘말하는 이’에 대해 생각해 보자.

1. 이 소설의 말하는 이는 누구인지, 또 어떤 특징이 있는지 써 보자.

2. 이 소설을 읽으면서 우리는 말하는 이로 인해 미소를 짓게 된다. 이처럼 말하는 이로 인해 재미를 느낄 수 있는 장면을 찾아 아래와 같이 말해 보자.
3. 이 소설에서 말하는 이를 어린아이로 설정한 이유와 이로부터 얻을 수 있는 효과에 대해 말해 보자.⁹⁾

주요한 목표 학습의 내용이 이 작품의 ‘말하는 이’를 찾는 것인데 교과서에서는 작품에 앞서 제시한 안내문에서 정답을 미리 밝힘으로써 학습자가 스스로 찾아볼 기회를 빼앗고 있다. 또한 학습 활동의 질문이 서술자의 특징을 도출하기에는 다소 추상적이고 막연하여 학생들이 선뜻 대답하기 어렵게 되어 있다.

이러한 문제는 고등학교 선택과목인 문학 교과서도 마찬가지다. 제7차 교육과정에 맞춰 검인정을 받은 18종의 문학 교과서를 대상으로 한국 현대소설의 시점을 분석한 김자현(2007)에 따르면, 대부분 문학 교과서가 브룩스와 워렌의 시점 유형론을 기본적으로 다루고 있음을 알 수 있다. 이들 교과서는 대부분 시점을 사건을 관찰하는 각도나 위치, 시각 등으로 정의하고 있는데, 이는 서술의 주체를 명확하게 규정하지 못하여 서술자의 존재, 위치, 특성과 내포작가나 작가와의 관계 등에 관해 명확한 이해를 제공하지 못하는 한계를 보인다. 따라서 이러한 시점 개념으로 인해 서술과 관련된 서사의 담론적 측면을 포괄적으로 이해시킬 수 없도록 되어 있다.

다만 일부의 교과서는 초점화자와 서술자를 구분해서 작품을 감상하도록 유도하는 내용을 담고 있으며, ‘믿을 수 없는 서술자(화자)’, 거리, 서술자의 태도나 어조 등의 개념을 간단히 소개하고 있는 것을 확인할 수 있어서 주목된다.¹⁰⁾ 하지만 이들 교과서가 보여준 시도가 분명 진일보한

9) 이 단원의 [심화·보충]에서 제시한 ‘동백꽃’의 마지막 부분을 읽고 하도록 되어 있는 활동 역시 말하는 이를 찾고, 그 특징과 효과를 알아보는 활동이 반복된다.

10) 현행 18종의 문학 교과서 중에서 ‘믿을 수 없는 서술자’에 관해서는 디딤돌, 청문각에서, ‘거리’에 관해서는 교학사, 문원각, 상문, 중앙교육, 지학사, 태성에서, ‘서술자의 태도나 어조’에 관해서는 교학사에서 각각 다루고 있다.

변화이긴 하지만 다루고 있는 시점-서술 개념들이 아직까지 다양한 작품과 연계되어 실제적인 학습 활동으로 이어지지 못한 채 이론적인 소개에 머물러 있는 것은 아쉬운 점이었다.

또한 18종 문학 교과서에서는 브룩스와 워렌의 용어로 작가 관찰자 시점에 해당하는 작품이 매우 적을 뿐만 아니라¹¹⁾ 일부는 분류가 모호하다는 문제점이 있다.¹²⁾ 뿐만 아니라 국어와 문학 교과서의 시점-서술 관련 단원에서 소개되는 작품들은 대개 일인칭 시점-서술 작품에 편중되어 있다. 이것은 일인칭 시점-서술 작품의 경우 서술자의 특성이 두드러지기 때문에 그 효과를 비교적 쉽게 파악할 수 있다는 점에서 교재로 많이 활용된 것으로 추정된다. 그러나 이와 같은 편의적 발상 탓에 보다 다양한 시점-서술의 양상을 접할 수 없는 문제가 발생하였다.

우리나라 문학교육계에서 그동안 50년이 넘도록 유력한 시점 유형론으로 가르치고 배워왔던 브룩스와 워렌의 이론은 앞서 확인한 바와 같이 여전히 큰 자리를 차지하고 있다. 현장의 교사들 역시 이 이론을 중·고등학교에서 배웠고, 교사양성과정에서도 변함없이 이에 근거해 소설교육을 공부했다. 그리하여 여전히 지금도 학교 현장에서는 그와 같은 내용과 방법이 반복되고 있는 것이다.

하지만 다행히도 최근에 들어 소설교육을 공부하는 이들에 의해 변화를 모색하는 움직임이 일고 있다. 현대의 다양한 시점-서술을 제대로 설명해 내지 못하는 기존 시점 이론의 한계를 적시하고, 이를 개선하기 위해 그동안 서사학자들이 쌓아온 이론을 교육적으로 변환하여 적용하고자 하는 일련의 논문들이 나오기 시작한 것이다.¹³⁾

11) 수록 건수로는 전체 401건 중 26건이며, 중복된 건수를 제외하고 수록된 작품 수로는 전체 137개 중 불과 10개의 작품만이 작가 관찰자 시점에 해당된다(김자현, 2007 : 77~79).

12) 현재 많은 교과서에서 작가 관찰자 시점으로 분류된 황순원의 <소나기>와 <학>, 하근찬의 <수난이대>, 이범선의 <오발탄>과 같은 작품의 경우에는 이를 작품이 부분적으로 전지적 작가 시점이 혼용되어 있어 딱히 어느 한 시점으로 규정하기 어렵다. 이는 앞서 언급한 바와 같이 한 작품에서 서술과 분리된 시점의 이동을 전제하지 못한 브룩스와 워렌의 분류의 근본적인 한계 때문이다.

13) 손예운(1993), 최시한(1996), 최병우(1997), 임경순(1997), 태유현(2002), 선주원(2004),

3. 대안으로서의 시점-서술 교육 내용

오늘날까지 소설의 시점과 서술에 관한 논의는 다양하게 전개되었다. 그 가운데 여기서는 복잡한 시점-서술 양상을 화자 시점-서술, 인물 시점-서술, 일인칭서술로 간명하게 정리한 나병철(1998)의 논의를 바탕으로 대안적인 시점-서술 교육 내용을 제시해 보기로 하겠다.

소설의 독자는 인물과 행동을 직접 보는 것이 아니라 누군가가 그것을 보고 서술한 언어를 읽음으로써 알게 된다. 소설의 이러한 전달 상황에서 누가 ‘보고’ 어떻게 ‘서술’했느냐가 바로 ‘시점’과 ‘서술’ 방식의 문제이다.

소설에서 시점과 서술은 서로 뒤섞여질 수도 있지만 개념상으로는 분명히 구분되어야 한다. 영화의 경우, 카메라에 의한 시점과, 목소리나 자막으로 나타나는 서술이 명백하게 구분된다. 그와 달리 소설에서는 시점의 주체와 서술의 주체가 일치될 수도 있기 때문에 이 둘의 구분이 모호해지기도 한다. 단, 소설에서도 일단 시점과 서술을 분리해서 이해하는 것이 다양한 담론의 방식을 파악하는 데 도움이 된다.

언어 매체를 사용하는 소설에서는 서술자의 존재가 담론의 필수적인 요소가 된다. 먼저 소설에서는 서술자가 등장인물과 동일인인지 아닌지에 따라 일인칭 혹은 삼인칭으로 나눠 볼 수 있다. 다음으로 서술자의 존재가 어느 정도로 부각되는지에 따라 시점이 나눠진다. 즉, 서술자의 존재가 분명히 드러나는 화자시점과 서술자가 사라진 듯한 인물시점이 나타난다. 또한 서술자의 서술 언어가 서술자의 목소리를 부각시키는지 아니면 이야기 속 어떤 인물의 목소리를 담는지에 따라 화자서술과 인물서술로 구분할 수 있다.

이처럼 서술자의 인칭, 시점, 서술 등의 세 축에 따라 서술 상황을 분류해 보면, 크게 삼인칭 서술 상황인 ‘화자 시점-서술’, ‘인물 시점-서술’과 일인칭 서술 상황인 ‘일인칭 시점-서술’로 정리할 수 있을 것이다.¹⁴⁾

정소연(2004), 정현숙(2005), 정연희(2006), 한귀은(2006) 등이 대표적이다.

먼저, 삼인칭 서술 상황이란, 서술자가 이야기에 등장하지 않는 별도의 존재자인 경우를 말한다. 서술자가 이야기 내용에 등장하지 않기 때문에 그 존재는 서술 언어의 말투를 통해 어렵잖이 감지될 뿐이다. 즉, 서술자가 서술하는 언어를 접하고 그의 인식과 세계관을 짐작할 수 있다. 이렇게 서술자가 이야기 속 등장인물이 아니기 때문에 서술자는 등장인물을 ‘그’, ‘그녀’ 등의 삼인칭 대명사로 지칭하게 된다.

삼인칭 서술 상황은 어떤 시점과 결합하느냐에 따라서 크게 화자 시점-서술과 인물 시점-서술로 구분된다. 화자 시점-서술은 주로 서술자의 시점에 의존하면서 때때로 인물의 시점으로 변환되기도 하는 방법이다. 여기서 서술자는 그의 일관된 관점에 의거해 이야기 내용을 통제하면서 서술을 진행시키는데, 그가 부분적으로 인물시점으로 전환하는 것은 극화된 장면을 제시하기 위해서이다. 즉, 극화된 장면에서는 서술자가 인물에 밀착함으로써 인물의 눈에 보인 것이나 인물의 내면의식을 제시한다. 이러한 화자 시점-서술 방식은 ‘전지적 시점’, ‘주석적 서술’, ‘외적 초점화’ 등의 용어로 지칭되기도 하였다.¹⁵⁾

화자 시점-서술은 이야기 바깥의 서술자가 이야기 안의 사건을 보면

14) 서술자(화자)의 존재를 중심으로 소설 담론을 세 가지 측면에서 살펴보는 것은 슈탄젤 (F. K. Stanzel)이 인칭(person), 시점(perspective), 양식(mode)의 세 가지 축으로 소설의 서술 상황을 논의한 것과도 어느 정도 상응된다. 최근에 소설과 영화의 서술 방식을 연구한 많은 논문들에서 슈탄젤의 서사 이론을 분석의 틀로 삼고 있다. 앞서 언급한 바와 같이 기존의 시점 이론들의 경우 서술자의 위치와 내·외부 시점이라는 두 가지 체계 안에서 구분됨으로써 다양하고 복잡한 시점을 취하고 있는 근래의 소설에 관해 논의하기에는 문제점이 있었는데, 슈탄젤의 이론은 인칭, 시점, 양식의 세 가지 체계로 서사 전달 방식을 설명하고 있으므로 보다 명확한 분석을 가능하게 한다. 여기서 인칭은 서술자의 존재영역으로 그가 서술 내용 안에 등장하면 ‘일인칭’, 그렇지 않으면 ‘삼인칭’인 서술이다. 시점은 서술 내용에 대한 수용자의 지각 방식의 문제로 수용자의 지각의 방향이 인물의 내부에서 외부로 향한다면 ‘내부시점’, 인물의 외부에서 인물 자체 혹은 사건으로 향한다면 ‘외부시점’ 서술이다. 그리고 양식은 서술자의 인물에 대한 개입 여부로 서술자의 서술 내용이 인물의 내부를 반영하고 있다면 ‘반영자—인물’이고, 서술자가 인물의 외형과 주변 상황, 사건의 정보를 직접 제공한다면 ‘화자—인물’ 서술이다(F. K. Stanzel, 김정신 역, 1990 : 80~122 ; 나병철, 1998).

15) ‘전지적 시점’은 브룩스와 위렌, ‘주석적 서술’은 슈탄젤, ‘외적 초점화’는 리몬—캐넌의 용어이다.

서 서술하는 양상이라고 하였는데, 여기서 서술자가 이야기 바깥에 존재한다는 것은 이야기 세계와는 다른 차원의 시간에 존재한다는 말이다. 다시 말해 이야기 안은 바깥보다 앞선 과거의 시간이며, 서술자가 바깥에서 안을 본다는 것은 이야기 내용을 과거의 일로 바라본다는 뜻이다. 그러므로 서술자가 보는 행위, 즉 시점은 실제의 눈으로 보는 것이 아니라, 과거의 이야기를 머릿속에서 총괄적으로 되돌아보는 의식 행위인 것이다. 또 그렇기 때문에 그 이야기에 대한 모든 내용을 빠짐없이 알 수 있게 된다. 왜냐하면 만약 같은 시공간 내에서 어떤 인물이나 사건을 본다면 서술자는 시공간의 제약을 받게 되어 모든 내용을 다 알 수는 없게 되기 때문이다. 하지만 과거의 사건은 이미 여러 경로를 통해 사건의 전모가 드러날 수 있으므로 그 사건을 머릿속으로 바라보는 것은 사건에 관련된 모든 정보를 소유할 가능성이 높다. 이렇게 과거의 이야기를 총괄적으로 바라보는 위치에 서게 되면 자연히 서술자의 서술 속에는 전체 이야기나 인생에 관한 자신의 관점을 드러내게 된다. 따라서 주석과 평가가 두드러진 서술이 되기 쉽기 때문에 이를 ‘전지적 시점서술’이라고 부른다.

덕기는 병화에게 ‘부르조아 부르조아’ 하는 소리가 듣기 싫었다. 먹을 게 있는 것은 다행이라고 속으로 생각지 않은 게 아니라 시대가 시대이니만큼 그런 소리가—더구나 비꼬는 소리는 듣고 싶지 않았다(염상섭, <삼대>, p.10).

이지적이요 이론적이기는 둘이 더하고 덜할 것이 없지마는, 다만 덕기는 있는 집 자식이요, 해사하게 생긴 그 얼굴 모습과 같이 명쾌한 가운데도 안존하고 순편한 편이요, 병화는 거무튀튀하고 유들유들한 맛이 있느니만큼 남에게 좀처럼 머리를 숙이지 않는 고집이 있어 보인다(염상섭, <삼대>, p.12).

위의 인용문을 보면 이야기 세계와 인물에 관하여 다 알고 있는 듯한 서술자가 주요 인물들에 대해 주석과 평가를 하고 있다. 그리고 그의 서술에서 당대가 부르조아를 적대시하는 시대이며, ‘있는 집 자식’은 명쾌하고 순한 성격을, ‘없는 집 자식’은 고집 있는 성격을 보인다는 자신의 생각이 드러난다.

이와 함께 전지적 시점서술의 또 다른 특징으로는 여러 인물의 내면의 식을 자유자재로 드러낼 수 있다는 점이다. 내면의식의 제시는 주로 극화된 상황에 나타나는데, 이때 화자시점에서 인물시점으로 전환이 일어난다.

먼저 들어와서 난로 앞에 섰던 덕기는 반색을 하면서 자리를 비켜선다. 세 사람은 난로를 옹위해 섰다.

“자아, 이 친구는 조덕기라는 모던 보이, 이 아가씨는 고무공장에 다니시는 이필순양-조군이 불량소년 같으면 이렇게 소개를 할 리가 없지만 그래도 불량은 아니니까 이런 영광을 베푸는 걸세.”

병화는 아까 불뚝 심사를 부리던 것은 잊어버린 듯이 너털웃음을 내놓았다.

두 남녀는 웃으면서 고개를 숙여 보였으나 필순이는 얼굴이 발개지며 난로 연통 뒤로 얼굴을 감추어버렸다.

덕기의 눈에는 필순이가 미인으로 보였다. 아직 자세히 뜯어볼 수는 없으나 밝은 데서 보니 나이는 들어 보이면서도 상글상글한 옛된 티가 귀여운 인상을 주었다.

웃 입은 것도 알파한 옥양목 저고리 하나만 입은 것이 추워 보이기는 하나 깨끗하고 깜장 세루치마 밑에 내다보이는 벼선 등도 더럽지는 않다(염상섭, <삼대>, p.55).

위 인용문에서 서술자는 앞부분에서는 가상의 공간에서 세 사람을 바라보면서 그들의 말과 행동을 묘사하다가 뒷부분에 가서는 덕기의 시점을 이용하여 필순이의 인상을 말하고 있다. 이처럼 화자 시점-서술은 빈번히 화자시점과 인물시점을 전환하는 자유를 특권으로 가진다. 그런데 통시적으로 보면 소설에서 서술자의 개입이 점점 줄어드는 경향을 보인다. 그래서 전지적 시점서술을 보이던 고소설에서부터 점차 서술자의 개입이 잘 느껴지지 않은 방향으로 전개됨으로써 인물시점이 빈번하게 나타나게 된다.

선장은 비스듬히 앉아서 차를 마시다가, 들어오는 명준에게 다른 한 잔의 차를 턱으로 가리킨다. 구레나룻이 탐스런 그 얼굴은, 아리안 핏줄에서 좋은 테만 갖춘 듯, 거무스름하게 칠한 깎아놓은 토막을 떠올리게 한다. 앉으면서, 커피잔을 입으로 가져간다. 수용소에서 마시던 것보다 씹쓸한 맛이 나는 인

도 차를, 별미라고 이렇게 가끔 불러서 내놓는다. 선장을 멍하니 쳐다보고 있던 눈길을 옮겨, 윈쪽 창으로 내다본다. 마스트 꼭대기 말고는 여기가, 으뜸 잘 보이는 자리다. 바다는 그쪽에서 활짝 펴진, 눈부신, 빛의 부채다.

오른편 창으로 내다본다. 거기 또 다른 부채 하나가 있고, 아침부터, 이 배를 지키는 전투기처럼 멀어지고 가까워지고 때로는 마스트에 와 앉기도 하면서, 줄곧 따라오고 있는 갈매기 두 마리가, 그 위에 그려 놓은 그림처럼 윈쪽으로 비껴 날고 있다(최인훈, <광장>, pp.19~20).

위의 인용문을 보면 앞부분에서 선장과 명준에게 초점화된 서술자의 시점을 취하다가 곧 명준의 시점에서 바라본 선장의 외모와 창밖 바다 풍경이 그려지고 있다. 이렇게 이 작품은 시종 명준이라는 주인공의 시점이 빈번하게 나타나서 그의 눈에 비친 세계와 그의 내면이 서술되어 있다.

하지만 모든 화자 시점-서술이 전지적 시점이나 주석적 서술로만 되어 있는 것은 아니다. 경우에 따라선 화자시점을 취하더라도 인물의 내면 의식은 제시하지 않을 수 있다. 이처럼 제한된 정보를 지닌 경우를 ‘목격자 시점서술’이라고 한다. 이 목격자 시점서술을 취하면 내면의식 제시나 주석적 서술은 하지 않고, 다만 최소한 이야기의 선택과 배열에만 서술자의 관점이 개입된다.

수수단을 세워 놓은 발머리를 지났다.

“저게 뭐니?” / “원두막.”

“여기 참외, 맛있나?” / “그럼, 참외 맛도 좋지만 수박 맛은 더 좋다.”

“하나 먹어 봤으면.”

소년이 참외 그루에 심은 무우밭으로 들어가, 무우 두 밀을 뽑아 왔다. 아직 밀이 덜 들어 있었다. 잎을 비틀어 팽개친 후 소녀에게 한 밀 건넨다. 그리고는 이렇게 먹어야 한다는 듯이 먼저 대강이를 한 입 베물어 낸 다음, 손톱으로 한 돌이 껍질을 벗겨 우적 깨문다.

소녀도 따라 했다. 그러나 세 입도 못 먹고, “아, 맵고 지려.”하며 집어던지고 만다. / “참, 맛없어 못 먹겠다.”

소년이 더 멀리 팽개쳐 버렸다(황순원, <소나기>, p.15).

한편, 인물 시점-서술은 거의 대부분 어떤 인물의 시점에 의존하는

방식이다. 서술자는 시점 제공자로 선택된 인물의 내면에 들어가 그 인물이 보고 있는 것이나 그의 내면의식을 제시한다. 여기서 서술자는 인물의 시점에 포착된 것을 단순히 언어로 서술하는 데 그치기 때문에 자신의 관점이 들어갈 여지는 없다. 또한 전적으로 인물의 시점에 의존하므로 시점의 매개체가 된 인물은 모든 장면에 나타나야 하며 인물 자신의 내면의식을 제공하는 경우가 많다. 전체적으로 극화된 정도가 강화된다. 인물 시점-서술은 ‘인물시각서술’, ‘내적 초점화’ 등으로 불리기도 한다.¹⁶⁾

요사이, 구보는 고독을 두려워한다. 일찍이 그는 고독을 사랑한 일이 있었다. 그러나 고독을 사랑한다는 것은 그의 심경의 바른 표현이 못될 게다. 그는 결코 고독을 사랑하지 않았는지도 모른다. 아니 도리어 그는 그것을 그지없이 무서워하였는지도 모른다. (중략)

구보가 머리를 돌렸을 때, 그는 그곳에, 지금 마약 차에 오른 듯싶은 한 여성을 보고, 그리고 신기하게 놀랐다. 집에 돌아가, 어머니에게 오늘 전차에서 ‘그 색시’를 만났죠 하면, 어머니는 응당 반색을 하고, 그리고, ‘그래서 그래서’ 뒤를 캐어물을 게다(박태원, <소설가 구보씨의 일일>, pp.159~160).

그가 스위치를 내리자, 벽에 도료처럼 붙었던 어둠이 차곡차곡 잡겨서 덤벼들고 그들은 이후고 조심스럽게 수군거리더니 마침내 배짱 좋게 깔깔거리고 있었다. 말린 휴지조각이 베포처럼 늘여져 허공을 난다. 닫힌 서랍 속에서 내외가 펄펄 뛰고 있다. 책상을 받친 네 개의 다리가 흔들거리기 시작한다. 찬장 속에서 그릇들이 어깨를 이고 달그러럭거리며 쟁그렁거리면서 모반을 시작한다. (중략) 그 때였다. 그는 서서히 다리 부분이 경지되어오는 것을 느꼈다. 그것은 우연히 느낀 것이었다. 처음에 그는 이 방에서 도망가리라 생각했었기 때문에, 될 수 있는 한 소리를 내지 않고 살금살금 움직이리라 마음먹고 천천히 몸을 움직이려 했을 때였다. 그러나 그는 다리를 움직일 수가 없었다(최인호, <타인의 방>, pp.29~30).

인물 시점-서술은 서술적 개입이 사라짐으로써 서술자의 관점이 소멸된 것처럼 보인다. 하지만 실제로는 초점화자의 선택과 그의 의식작용을 통해 서술자의 영향력이 은밀하게 작용하게 된다. 즉, 서술자에 의해

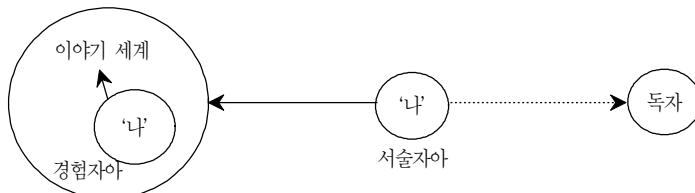
16) ‘인물시각서술’은 슈탄첼, ‘내적 초점화’는 리몬-캐넌의 용어이다.

선택된 초점화자는 사건이나 배경을 바라보면서 자신의 감정과 심리상태를 개입시키게 되는데, 독자는 이런 초점화자의 인식과 정서를 접하면서 그의 입장에 공감하게 되고 나중에는 감정이입하게 된다.

인물 시점-서술은 현대로 옮수록 점차 강화되는 경향을 보이고 있다. 이처럼 이 서술 방식이 점차 우세해지는 이유는 무엇보다 시각적으로 직접 이야기 내용을 경험하는 느낌을 갖게 하기 때문이다. 더욱이 오늘날 서사 장르에서 영화와 같은 영상 매체가 발달하면서 이런 요구는 한층 증가하게 되었다. 또한 서술자의 관점을 숨기려는 경향도 인물시점이 우세해지는 요인이 된다. 서술자의 직접적인 개입을 없앰으로써 이야기가 그 자체로 전개된 듯이 보이게 하여 냉정성과 비편파성을 견지하려고 하는 것이다. 이것은 오늘날의 사회가 복잡다단하여 현실을 총체적으로 조망하기 어려워졌기 때문에 나타난 현상으로 이해할 수 있다.

일인칭 서술 상황은 이야기 세계에 등장하는 인물이 소설의 서술자 역할을 맡는 경우이다. 즉, 이야기 속의 특정 인물이 일정 시간이 지난 후에 지난 일을 서술하는 서술자가 되는 것이다. 서술자는 과거의 일들을 회상하면서, 바로 자기 자신인 이야기 속의 특정한 인물은 ‘나’라고 지칭한다.

작중 인물이 곧 서술자가 되기 때문에 사건을 체험할 때와 서술할 때 사이에는 얼마간의 시간적 거리가 존재한다. 따라서 ‘체험하는 나’와 그것을 ‘서술하는 나’ 사이에도 시간적 거리가 있게 마련인데, 두 개의 ‘나’ 중에 전자를 ‘경험자아’, 후자를 ‘서술자아’라 부른다.



일인칭 서술 상황의 특징으로는 서술자아인 ‘나’의 인격적 면모가 구

체적으로 드러난다는 점이다. 삼인칭에서는 ‘나’로 지칭되는 경우에도 서술자의 인격적 자질은 잘 구체화되지 않는다. 만약 삼인칭에서 서술자가 인물처럼 극화되려면 반드시 액자의 형식을 빌려야 한다. 반면에 일인칭에서는 서술자아가 인물과 동일한 정도로 극화된 서술자로 등장할 수 있다. 일인칭 서술의 또 다른 특징은 서술자가 그의 경험을 회상하면서 삶에 대한 진지한 언급을 하게 된다는 점이다. 즉, 흔히 일인칭 서술자아는 경험자아가 중요한 사건을 겪고 나서 그 경험을 회상하면서 삶에 대한 진지한 고백을 하게 된다.

한편, 일인칭 서술 상황도 서술자아의 개입이 많은 경우와 서술자아가 사라진 듯한 경우가 있다. 서술자아의 개입이 극단화됨으로써 경험자아는 오히려 부수적으로 형상화되는 경우가 있다. 즉, 서술자아가 주석이나 평가 등을 자유자재로 구사함으로써 마치 인물처럼 드러나는 반면, 경험자아는 서술자아의 서술을 통해 어렵잖이 그려지는 것이다. 이처럼 서술자아가 마치 인물처럼 극화되는 경우에는 그의 서술에 대한 신뢰성이 문제가 되는데 채만식의 <치숙>이 그러한 예에 속하는 작품이다.

우리 아저씨 말이지요, 아따 저 거시키, 한참 당년에 무엇이냐 그놈의 것,
사회주의라더냐, 막걸리라더냐, 그걸 하다 징역 살고 나와서 폐병으로 시방
앓고 누웠는 우리 오촌 고모부 그 양반…….

뭐, 말두 마시오 대체 사람이 어쩌면 글쎄…… 내 웬! 신세 간 데 없지요
자, 십 년 적공, 대학교까지 공부한 것 풀어먹지도 못했지요, 좋은 청춘
여행부영 다 보냈지요, 신분에는 전과자라는 붉은 도장 찍혔지요, 몸에는 몹
쓸 병까지 들었지요, 이 신세를 해가지굴랑은 굴속 같은 오두막집 단칸 셋방
구석에서 사시장철 밤이나 낮이나 눈 따악 감고 드러누웠군요. (중략)

그리고 우리 다이쇼[主人]도 한 말이 있고 하니까 나는 내지인 규수한테
로 장가를 들래요. 다이쇼가 다아 알아서 암전한 자리를 골라 중매까지 서
준다고 그랬어요. 내지 여자가 참 좋지요.

나는 죄선 여자는 거저 주어도 싫어요(채만식, <치숙>, pp.43~50).

이 작품은 일본인 상점에서 일하는 ‘나’가 서술자아가 되어 유학파 사
회주의자인 오촌 고모부를 조롱하고 비판하는 이야기이다. 그런데 서술자

아인 ‘나’가 속물적이고 왜곡된 세계관을 갖고 있기에 독자들은 그의 말을 있는 그대로 받아들이기 어렵다. 이처럼 서술자의 서술에 대해 신뢰하지 못할 때 우리는 그의 말을 거꾸로 이해해서 받아들이게 된다.¹⁷⁾

이와는 반대로 서술자아의 개입이 거의 사라지고, 경험자아의 행동이나 의식이 그 자체로서 제시되는 듯한 경우도 있다. 이는 ‘나’를 사용하고 있지만 고백체의 효과를 거둘 수 없다는 점에서 마치 심인칭의 인물 시점 – 서술과 비슷한 양상을 보인다. 예컨대, 박태원의 <거리>나 최수철의 <신문과 신문지>가 이에 해당된다. 또한 극단적으로 경험자아의 존재가 완전히 사라져 이야기 세계가 소멸한 경우도 있는데, 이인성의 <당신에 대해서>가 이런 실험적인 소설에 속한다.

우선, 이 소설을 읽으려는 당신에게, 잠깐 동안 눈을 감도록 권하겠다.

눈을 감지 않고 위의 비어 있는 한 줄을 뛰어넘었다면, 제발, 아래의 비어 있는 한 줄을 건너기 전에, 꼭, 눈을 감아보기 바란다. 이때 눈을 감고 무엇을 어떻게 할지는, 전적으로, 또한 기필코, 당신 자신이 깨달아내야 할 일이다. 그러니 앞에서 눈을 감았었더라도 그저 눈꺼풀을 덮어본 놀음에 불과했다면, 이 경우 역시, 다시 한 번 당신 눈 속의 그 어둠과 마주하는 게 스스로 뜻 깊겠다(이인성, <당신에 대해서>, p.68).

한편, 일인칭 서술 상황에서는 이야기 내의 ‘나’의 기능에 따라 주인공 시점서술과 목격자 시점서술로 나눌 수 있으며, 그 사이에 다양한 양상의 작품들이 존재함을 알 수 있다. 예컨대, 전영택의 <화수분>처럼 경험자아가 단순한 증언자로 나타나는 목격자 시점서술에서부터 이태준의 <달밤>과 현진건의 <빈처>에서처럼 일인칭 목격자가 점차 주인공의 위치로 접근하는 작품이 있고, 여기서 더 나아가 경험자아가 완전히 주인공 역할을 하는 최서해의 <탈출기>, 오정희의 <옛우물>, 신경숙의 <외딴방> 등과 같은 작품도 존재한다.

17) 이처럼 신뢰할 수 없는 화자의 개념에 대해서는 일찍이 웨인 부드(W. C. Booth)가 설명한 바 있다(F. K. Stanzel, 김정신 역, 1990 : 139).

또한, 일인칭 서술 상황에서는 과거의 ‘나’에 대한 감회를 포함하는 서술자아의 ‘서술’ 부분과, 서술자아가 경험자아의 의식에 동화되는 ‘묘사’ 부분이 섞여서 나타난다. 각기 서로 다른 의식내용을 담고 있는 서술과 묘사는, 두 자아의 긴장관계를 고조시키거나 이완시키면서 서술을 진행한다. 하지만 막상 소설에서는 두 종류의 언어가 혼합되어 나타나므로 두 자아의 긴장관계를 파악하기가 쉽지 않다. 이에 비해 일인칭 서술이 도입된 영화의 경우에는 서술자아와 경험자아의 분리가 명확하게 드러난다. 예컨대 <우리들의 일그러진 영웅>에서 영화의 중간 중간에 들려오는 어른 한병태의 ‘화면 밖 목소리’는 그가 이 영화의 이야기를 우리에게 전해주는 서술자아라는 사실을 알 수 있게 한다. 어른 한병태의 목소리가 들리는 가운데 보여지는 화면 속에는 경험자아인 한병태가 등장하고 있어 이들이 시간적 거리를 두고 서로 분리되어 있음을 확인할 수 있다.

소설에서 서술과 묘사가 수시로 교차되면서 두 자아 사이에 긴장은 고조되거나 이완된다. 그리고 서술이 끝부분에 가까워지면서 시간적 거리는 점차 사라지고, 두 자아는 일치점을 향해 나아간다. 그때 서술자아의 감회가 마침내 경험자아에게 전이되는 순간이 오는데, 그것은 ‘나’의 일생에서 중대한 변화를 초래하는 사건이 일어나는 순간이다. 가령 <우리들의 일그러진 영웅>에서 어른 한병태가 엄석대의 체포되는 장면을 목격한 순간이나 <추락하는 것은 날개가 있다>에서의 살인사건, <탈출기>에서의 출가의 순간, <이방인>에서 아랍인을 총으로 쏘는 순간 등이 바로 그러한 순간이다. 이들 사건을 계기로 ‘나’는 커다란 인생의 전환을 맞게 되며, 이 순간에 경험자아는 거의 서술자아와 일치하게 된다.

나는 그제서야 눈을 뜨고 다시 석대 쪽을 보았다. 그 사이 수갑을 받은 석대는 두 손으로 피묻은 입가를 씻으며 비척비척 끌려가고 있었다. 내 곁을 지날 때 힐끗 나를 곁눈질했지만 조금도 나를 알아보는 것 같지는 않았다…….

—그날 밤 나는 잠든 아내와 아이들 곁에서 늦도록 술잔을 비웠다. 나중에는 눈물까지 두어 방울 떨군 것 같은데, 그러나 그게 나를 위한 것이었는지 그를 위한 것이었는지, 또 세계와 인생에 대한 안도에서였는지 새로운 비관(悲觀)에서였는지는 지금에조차 뚜렷하지 않다(이문열, <우리들의 일그러

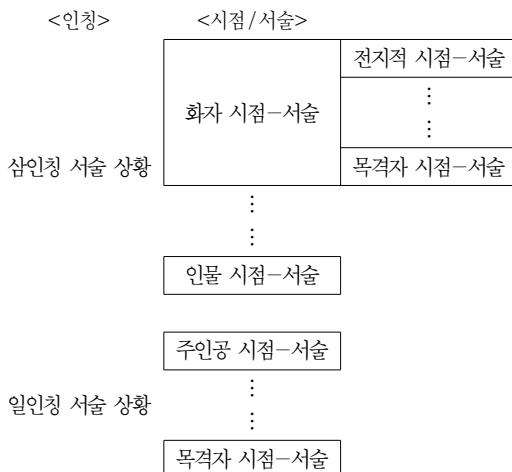
진 영웅>, pp.105~106).

김군! 나는 더 참을 수 없었다. 나는 나부터 살리려고 한다. 이때까지는 최면술에 걸린 송장이었다. 제가 죽은 송장으로 남(식구들)을 어찌 살리랴? 그러면 나는 나에게 최면술을 걸려는 무리를, 협약한 이 공기의 원류를 쳐 부수려고 하는 것이다.

나는 이것을 인간의 생의 충동이며 확충이라고 본다. 나는 여기서 무상의 법열을 느끼려고 한다. 아니 벌써부터 느껴진다. 이 사상이 드디어 나로 하여금 집을 탈출케 하였으며, XX단에 가입케 하였으며, 비바람 밤낮을 헤아리지 않고 벼랑 끝보다 더 험한 X선에 서게 한 것이다. (중략) 김군! 이것이 나의 탈가한 이유를 대략 적은 것이다(최서해, <탈출기>, p.25).

이처럼 일인칭 서술은 서술자아가 자신의 인생에서 큰 전환점이 되는 사건에 대해, 왜 그런 일이 불가피했는가를 토로하는 성격을 갖는다. 즉, 자신의 모든 체험에서 ‘진실을 입증하는 형식’으로 고백하는 것이다.

앞서 예시한 시점-서술 유형을 간단하게 정리하면 다음과 같다.



4. 바람직한 시점-서술 교육 방향

우리가 문학교육에서 갈래나 유형에 관한 내용을 교육할 때에는 분명히 유념해야 할 사항이 있다. 바로 그러한 유형론이 범하기 쉬운 단순한 경계 짓기의 매력에 빠지지 말아야 한다는 점이다. 어떤 작품을 몇 가지 기준에 맞춰 가려 둑는 것은 그 작품의 갈래나 특성을 이해하는데 유용했기 때문에 오래도록 활용된 방법론이었지만 간단하고 용이한 만큼 세세하고 개별적인 다양성을 가릴 위험성을 내포하고 있다는 사실을 간과해서는 안 된다. 이 점은 소설의 시점-서술에 관한 교육을 할 때도 마찬가지다. 우리는 개별 소설 작품의 다양한 시점-서술 양상을 단순한 몇 가지 유형으로 둑어 이해함으로써 그 미세한 차원의 시점 변화와 언어 표현의 미적 효과를 감지하는 즐거움을 가르치고 배우는 기회를 포기해야만 했다. 그러므로 앞으로는 시점-서술이 작품마다 다양한 양상을 가질 수 있다는 점과 어떤 한 극단의 특정 유형에서 반대쪽의 유형까지 수많은 양상을 띠기 때문에 스펙트럼을 형성한다는 사실을 주지시켜야 한다. 앞에서 대안으로 제시한 시점-서술에 관한 내용을 정리한 표에서 각 유형의 글상자 사이에 있는 접선은 이처럼 각 유형 사이에 수많은 양상이 존재한다는 사실을 나타낸 것이다. 그런데 이러한 지식이 각급 교육 현장에서 교육 내용으로 상정될 때에는 학습자의 수준에 맞도록 적절하게 위계화하는 노력도 필요하다. 따라서 이에 관한 후속 연구가 앞으로도 계속적으로 이어져야 할 것이다.

또한 같은 유형의 시점-서술 방식을 취하고 있다고 하더라도 그것이 작품에 실현되어 나타난 의미와 효과는 작품의 수만큼이나 다양할 수 있다는 점도 명심할 필요가 있다. 그러므로 시점-서술을 가르칠 때는 반드시 구체적인 작품과 관련지어 그 작품과 상호 연관 속에서 다뤄지도록 해야 할 것이다. 즉, 그 작품을 해석하고 그 미적 효과를 발견하는 데에 필요한 내용과 방법으로서 시점-서술이 학습되어야 한다는 것이다. 그럴 때에만 진정 학습자에게 의미 있는 문학적 지식으로 받아들여 질 것이며,

소설을 이해하고 감상하며 비평하고 창작하는데 유용한 지식으로 내면화 될 것이기 때문이다.

이러한 점들을 전제로 삼아 앞서 살펴본 시점-서술 교육의 문제점을 개선하여 바람직한 시점-서술 교육을 위한 방향을 몇 가지 제안해 보면 다음과 같다.

첫째, 초점화 개념을 교육과정에 도입하여 기존의 시점을 ‘시점(초점화)’과 ‘서술’로 분리하여 가르쳐야 한다. 이로써 각종 인물을 초점자로 하는 오늘날의 많은 소설들을 학습독자들이 능동적으로 수용할 수 있도록 실질적인 도움을 제공할 것으로 기대된다.

둘째, 시점과 서술의 명확한 이해를 위해 소설뿐만 아니라 영화나 만화와 같은 대중 서사물도 적극적으로 활용할 필요가 있다. 예컨대 원작소설을 영화화한 경우에는 이야기 부분의 요소들은 서로 공유하고 있지만, 담론 부분은 서로 다른 매체적 특성에 의해 현저한 차이를 보이게 된다. 즉, 소설은 시공간의 구애를 받지 않는 풍부한 재현 및 표현의 수단을 갖고 있는 반면, 영화는 모든 것을 직접적 감각성에 의존한 영상과 음향으로 표현해야 하기 때문에 재현이 어려운 심리적 갈등이나 내면 묘사, 내적 독백, 풍자와 해학의 서술 등을 소설과 다른 방식으로 나타내야 한다.

필자는 앞선 연구에서 이 같은 차이에 주목하여 시점과 서술에 관한 교육 내용과 방법을 구안한다면 소설과 영화의 담론의 특성에 관해 보다 효율적인 교육 방안을 도출할 수 있을 것으로 생각하고 그 내용을 마련한 바 있다(박기범, 2007 : 89~104). 그러므로 앞에서 지적한 현행 시점-서술 교육의 문제점을 극복하고, 좀더 바람직한 방향으로 개선해 나아가기 위해서는 소설과 영화의 담론 차원의 차이점을 대조하는 활동을 통해 두 갈래의 매체적 차이와 그로 인한 시점-서술상의 차이점을 확인하고, 이들이 어떻게 다르게 표현되는지를 살펴보아 두 장르 고유의 표현 기법을 익힐 수 있을 것으로 기대된다.

셋째, 원작의 시점-서술을 바꾸어 봄으로써 원작의 시점-서술의 기능과 효과를 선명하게 확인해 보는 것도 좋은 학습 활동이라 생각된다. 이미 이러한 활동은 제7차 교육과정에서 심화활동의 예로써 제시되었으나¹⁸⁾

막상 소설의 시점 파악하기를 학습 목표로 삼고 있는 중학교 2학년 1학기 교과서의 6단원에서는 이러한 심화활동이 생략되어 아쉬움을 주고 있다. 다만 심화 선택과목인 문학의 다양한 검인정 교과서에서 시점-서술 바꾸어 보는 활동을 찾아볼 수 있다.¹⁹⁾ 그런데 이들 활동들은 대부분 서술자는 그대로 하되 단순히 시점만 바꾸는 활동인지 아니면 시점과 서술을 모두 바꾸는 활동인지 자세히 명시하지 않고 있으며, 작품에서 바꿀 부분에 대해서도 명시하지 않은 채 학습자의 임의대로 일부분을 선정해서 바꾸어 보라는 식으로 활동을 제시하고 있어 문제가 된다. 교육적인 효과를 거두기 위해서는 원작의 시점-서술과 달라질 때 가장 그 변환의 특징이 드러날 수 있는 부분을 명시해 주거나 학습자가 직접 찾아보도록 하는 것이 중요할 것인데도 불구하고 이들은 막연히 ‘마음에 드는 부분’을 대상으로 자유롭게 해보라는 식으로 제시함으로써 그 소임을 방기하고 있는 것으로 생각된다.

끝으로 시점-서술에 관한 학습에서 실제 활용할 만한 활동을 예시하면 다음과 같다.

- 작품에서 서술자의 존재를 알려주는 표지(단서)를 찾아보자.

18) [심화] • 소설의 시점을 바꾸어 작품을 다시 쓰고, 어떤 점이 달라지는지 비교한다. 작품에서 소설의 서술자를 바꾸어 써보고, 원래의 작품과 비교하여 어떤 점에서 차이가 있는지를 파악하도록 한다. 즉, 작품이 누구의 눈을 통하여 전달하는지에 따라 작품의 의미에 차이가 있음을 인식하도록 한다. 소설의 시점을 바꾸어 쓸 때에는 작품의 전달자에 대한 학습이 목적이므로 작품의 일부분만 바꾸어 써 보도록 하여 학습자에게 과중한 부담을 주지 않도록 한다.

19) 김승옥의 <서울, 1964년 겨울>에서 마음에 드는 부분을 골라 전지적 작가 시점으로 바꾸어 보는 활동(김대행 외, 교학사) ; 현진전의 <고향>, 오상원의 <유예>를 통해 시점 바꾸기 활동(김윤식 외, 디딤돌) ; 채만식의 <치숙>에서 본문의 일부를 서술자 ‘나’에서 ‘아저씨’로 바꾸어 써 보고, 소설의 느낌이 어떻게 달라졌는지를 확인하는 활동(한칠우 외, 문원각) ; 박완서의 <횡훈>에서 서술자를 ‘젊은 여자’로 하여 일인칭으로 바꾸어 보는 활동(박갑수 외, 지학사) ; <춘향전>의 일인칭 주인공 시점을 전지적 작가 시점으로 바꾸어 보는 활동(홍신선 외, 천재교육) ; 채만식의 <치숙>에서 일부분을 제시하여 서술자를 ‘아주머니’로 바꾸어 보는 활동(최웅 외, 청문학) ; 이상의 <날개>에서 서술자를 ‘나’에서 ‘아내’로 바꾸어 보는 활동(김상태 외, 태성).

- 배경 묘사에서
- 등장인물에 대한 설명에서
- 시간적인 요약에서
- 등장인물이 말하거나 생각한 것이 아닌 사항에 대한 언급에서
- 어떤 사건이나 현상에 대한 해석, 판단, 논평에서

- 서술자의 위치와 특성을 알아보자.
 - 서술자가 이야기 속에 등장하는가 아니면 이야기 바깥에 존재하는가 즉, 작품 내적 화자인가 작품 외적 화자인가.
 - 그것을 알려주는 표지(단서)는 무엇인가.
 - 그렇게 한 이유는 무엇이며, 그렇게 함으로써 얻은 효과는 무엇인가.
 - 작품 외적 화자일 때 독자는 이야기 속의 인물과 사건을 더 객관적으로 이해할까 아니면 매우 가깝게 느껴 동일시할까.
 - 작품 내적 화자일 때 독자는 이야기 속의 인물과 사건을 더 객관적으로 이해할까 아니면 매우 가깝게 느껴 동일시할까.
- 서술자의 현실 인식과 가치관이 작품에 적극적으로 표출되었다고 생각되는 부분을 찾아보자.
- 자신의 견해를 바탕으로 서술자의 현실 인식과 가치관에 대하여 비판해 보자.
- 작품에 묘사된 세태, 이야기 속 사건에 대한 서술자의 분석, 서술자의 태도에 관하여 논평해 보자.
- 서술자가 긍정적으로 제시한 인물과 부정적으로 제시한 인물을 찾아보고 그 의미와 구조를 살펴보자.
- 서술자가 처한 상황이나 관련된 사건에 대해 어떠한 태도를 지니고 있는지, 그리고 그것이 개인적인 의미를 지향하고 있는지 아니면 사회적인 의미를 지향하고 있는지를 살펴보자.
- 독자와 서술자 사이의 거리가 어떠한지 생각해 보자.
- 서술자가 어떤 태도와 관점으로 다른 인물들을 관찰하고 평가하는지 살펴보자.
- 서술자의 신뢰성에 대해 판단해 보자.*

* 본 논문은 2008. 2. 25. 투고되었으며, 2008. 3. 6. 심사가 시작되어 2008. 3. 28. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부(1998), 『국어과 교육과정』, 대한교과서.
- 교육부(1999), 『중학교 교육과정 해설(II)－국어, 도덕, 사회』, 대한교과서.
- 교육부(2001), 『고등학교 교육과정 해설 : 국어』, 대한교과서.
- 교육부(2002a), 『중학교 국어 2-1』, 대한교과서.
- 교육부(2002b), 『중학교 국어과 교사용 지도서－국어·생활국어 2-1』, 대한교과서.
- 교육부(2007), 『국어과 교육과정』, 대한교과서.
- 구수경(1996), 『한국소설과 시점』, 아세아문화사.
- 구인환 외(2002), 『문학』 교과서 및 교사용 지도서, 교학사.
- 권영민(2003), 『문학』 교과서 및 교사용 지도서, 지학사.
- 김대행 외(2003), 『문학』 교과서 및 교사용 지도서, 교학사.
- 김상태 외(2003), 『문학』 교과서 및 교사용 지도서, 태성.
- 김윤식 외(2002), 『문학』 교과서 및 교사용 지도서, 디딤돌.
- 김자현(2007), “문학 교과서의 소설의 시점 교육 연구”, 부경대 석사논문.
- 김창원 외(2002), 『문학』 교과서 및 교사용 지도서, 민중서림.
- 나병철(1998), 『소설의 이해』, 문예출판사.
- 박갑수 외(2003), 『문학』 교과서 및 교사용 지도서, 지학사.
- 박기범(2007), “소설과 영화를 통한 서사교육 내용 연구”, 한국교원대 박사논문.
- 박태원(2005), 『20세기 한국소설－박태원』, 창작과비평사.
- 선주원(2004), “이해와 표현을 위한 소설교육－초점화를 중심으로”, 『문학교육학』 제13호, 한국문학교육학회.
- 손예운(1993), “서술자 서술의 특성을 통한 소설교육 연구”, 서울대 석사논문.
- 염상섭(1996), 『베스트셀러한국문학선26－삼대』, 소담출판사.
- 오톡번·이남호(2001), 『서사문학의 이해』, 고려대학교출판부.
- 우한용 외(2002), 『문학』 교과서 및 교사용 지도서, 두산.
- 이문열(2003), 『베스트셀러한국문학선35－우리들의 일그러진 영웅』, 소담출판사.
- 이상섭(2003), 『문학비평용어사전』, 민음사.
- 이인성(2005), 『20세기 한국소설－이인성』, 창작과비평사.
- 임경순(1997), “초점화를 통한 소설교육 연구－시점교육과 관련하여”, 『국어교육』 제95호, 한국어교육학회.
- 정소연(2004), “소설 교육 연구－시점 문제를 중심으로”, 고려대 석사논문.
- 정현숙(2005), “초점화를 고려한 소설교육 연구”, 영남대 석사논문.
- 조남현 외(2002), 『문학』 교과서 및 교사용 지도서, 중앙교육진흥연구소.

- 채만식(2002), 『베스트셀러한국문학선11－태평천하』, 소담출판사.
- 최병우(1997), “소설의 서술 방법과 시점”, 『현대소설론』, 현대소설연구회, 평민사.
- 최서해(2005), 『20세기 한국소설－최서해』, 창작과비평사.
- 최시한(1996), “한국현대소설과 시점”, 『한국언어문학』 제37집, 한국언어문학회.
- 최웅 외(2003), 『문학』교과서 및 교사용 지도서, 청문각.
- 최인호(2005), 『20세기 한국소설－최인호』, 창작과비평사.
- 최인훈(1989), 『광장 / 구운몽』, 문학과지성사.
- 태유현(2002), “소설의 화자 지도 연구”, 숙명여대 석사논문.
- 한국소설학회(1996), 『현대소설 시점의 시학』, 새문사.
- 한귀은(2006), “소설과 영화의 ‘시점 및 초점화’ 교육”, 『어문학』 제91집, 한국어문학회.
- 한철우 외(2002), 『문학』교과서 및 교사용 지도서, 문원각.
- 홍신선 외(2002), 『문학』교과서 및 교사용 지도서, 천재교육.
- 황순원(2001), 『소나기』, 청동거울.
- F.K. Stanzel, 김정신 역(1990), 『소설의 이론』, 탑출판사.
- G. Genette, 권택영 역(1992), 『서사담론』, 교보문고.
- S. Rimmon-Kenan, 최상규(2003), 『소설의 현대 시학』, 예림기획.
- 한국교육과정평가원은 홈페이지(www.kice.re.kr)

<초록>

시점-서술 교육의 반성과 개선 방향

박기범

본고는 우리 문학교육에서 시점과 서술에 관하여 교육할 때 그동안 많이 활용해 왔던 브룩스와 워렌의 이론이 가진 한계에 주목하여 이를 개선해야 할 필요성을 제기하면서 대안적인 시점-서술 교육 내용과 방향을 제안하였다.

복잡하고 다양한 시점-서술 양상을 보이고 있는 오늘날의 소설에 대해서 기존의 브룩스와 워렌의 방법론은 여러 가지 한계를 지니고 있다. 하지만 교육과정과 교과서를 보면 여전히 우리의 서사교육은 브룩스와 워렌의 시점 유형론에 기대고 있음을 알 수 있다.

이러한 문제를 해결하기 위해 본고에서는 기존의 이론들을 섭렵하여 서술자의 인정, 시점, 서술의 세 축에 따라 화자 시점-서술, 인물 시점-서술, 일인칭 시점-서술로 분류하고 대안적인 시점-서술 교육내용을 마련하여 제시하였다.

또한 몇 가지 유형으로 정리한 시점-서술 유형들 사이에는 수많은 양상이 존재한다는 점과 시점-서술에 관한 이론은 구체적인 작품과 관련지어 다뤄야 한다는 점을 강조하면서 다음과 같은 몇 가지 교육 방향을 제안하였다. 첫째, 초점화 개념을 도입하여 기존의 시점을 ‘시점(초점화)’과 ‘서술’로 분리하여 가르쳐야 한다. 둘째, 시점과 서술의 명확한 이해를 위해 소설뿐만 아니라 영화나 만화와 같은 대중 서사물도 적극적으로 활용할 필요가 있다. 셋째, 원작의 시점-서술을 바꾸어 봄으로써 원작의 시점-서술의 기능과 효과를 확인해 보는 학습활동도 필요하다.

【핵심어】 시점, 서술, 초점화, 소설교육, 서사교육, 문학교육

<Abstract>

Reflection and Proposal on Education of Viewpoint-narration of Novel

Park, Ki-beom

This study aimed at showing the need of reforming the model based on the theory by Brooks and Warren(1943) which has been commonly used for teaching viewpoint-narration in literature education.

The existing Brooks and Warren's model has some limitation in explaining current novels which seem very complicated in viewpoint-narration. However, the current model of literature education is mainly based on Brooks and Warren's model.

Thus, in the present study, an alternative was suggested for overcoming the limitations by reviewing the existing studies and then classifying them into viewpoint-narration of narrator, viewpoint-narration of character and viewpoint-narration of first-person.

It was found that it is difficult to restrict viewpoint-narration models to several types, thus it is needed to associate the viewpoint-narration theory with specific novels. There are three suggestions for this: first, it is needed to separately teach the two notions 'viewpoint' and 'narration' by adopting the focalization model, second, it is needed to use more common materials such as films and cartoons for helping students more clearly understand the two notions, and finally a replacing activity where students change viewpoint-narration in a original literature with a different model would be very helpful to understand the function of viewpoint-narration.

【Key words】 viewpoint, narration, focalization, novel education, narrative education, Literature education