

# 아동문학의 독자 특성에 따른 문학 교육 내용 위계화 방향(1)\*

—독자군 별 경향을 중심으로—

진선희\*\*

<차 례>

- I. 서론
- II. 아동문학교육에서 독자와 위계화의 의미
- III. 아동문학 체험의 독자군 별 특성 및 교육적 시사점
- IV. 문학 교육 내용 위계화의 방향
- V. 결론

## I. 서론

이 연구는 ‘아동문학교육’의 내용을 어떻게 위계화 할 수 있을지 탐색하기 위한 논의이다. ‘아동문학교육’은 ‘아동문학의 교육’ 혹은 ‘아동의 문학교육’ 두 가지로 볼 수 있다. 전자는 ‘아동문학’이라는 특정 장르의 텍스트를 다양한 연령대 독자(학습자)의 교육에 활용하는 것이고, 후자는 아동(학습자)이라는 특정 대상에게 ‘문학교육’을 하는 것으로 해석할 수 있다.

\* 이 논문은 국어교육학회 제48회 전국학술대회(2011. 4. 9~10)에서 발표한 내용을 수정 보완한 것이다. 토론을 맡아주신 김용재 선생님과 수정안을 주신 심사위원 선생님들께 감사드린다.

\*\* 대구교육대학교 국어교육과 교수

본고에서는 ‘아동문학의 교육’, 즉 아동문학 작품을 활용하는 문학교육에 논의의 초점을 둔다. 이러한 관점은 자연스럽게 ‘아동의 문학교육’을 대부분 포함할 수 있다. 아동의 문학교육에서 활용하는 대부분의 교재는 아동 문학 텍스트이기 때문이다.<sup>1)</sup>

또한 교육 내용 위계화란 ‘가르쳐야 할 내용을 순서화하는(sequencing) 과정을 말한다.’<sup>2)</sup> 아동문학의 교육에서 가르칠 내용의 난이도나 일상생활과의 관련성, 학습자의 수준이나 발달 정도 등을 고려하여 교육 내용의 순서를 결정하고 학년이나 학교급 별로 배열하는 과정이 아동문학의 교육 내용 위계화이다. 아동문학의 교육에서 가르칠 내용을 위계화 하는 데에 작용할 수 있는 관점은 다양하다. 학습자의 수준, 텍스트의 내용 및 형식의 특징 및 난이도, 사회문화적 요구나 상황 등이 아동문학 교육 내용 위계화 과정에 작용하는 관점이다.

아동문학교육의 위계화 논의에서 한 가지 더 중요하게 고려하여야 할 점은 ‘문학 능력’을 보는 관점이다. 최근 국어 능력 및 문학 능력에 대한 연구 결과는 기존의 기능주의적 관점을 극복하는 방향을 제안하고 있다. 이러한 관점에 따르면 ‘문학 능력’은 낱말의 문학 지식이나 관습적 약호 체계의 습득으로 얻을 수 있는 것이 아니다.<sup>3)</sup>

즉, 문학교육이 길러주어야 할 문학 능력이란 몇 가지 하위 능력의 구성 요소들로 이루어져 있어서 그것을 단계적으로 학습하고 체험하면 전체 문학 능력을 가지게 되는 것으로 보는 관점에서 이루어지는 위계화 논의는 주로 그 요소의 위계화가 중심이 될 것이다. 그렇지만 문학 능력의 신

1) 간혹 아동문학 작품이 아닌 성인문학 작품이 아동의 문학교육에 활용되기도 한다. 이를 테면 이문열의 ‘우리들의 일그러진 영웅’이 초등학교 교과서에 실린 경우가 그러한 예이다.

2) 서울대학교국어교육연구소(1999), 『국어교육학사전』, 대교출판, p.578.

3) 여기에 대한 논의 가운데 가장 최근의 것으로는 김상욱(2011)에서 자세히 다루고 있다. 그는 literacy 연구의 최근 경향을 소개하면서 사회적 실천 및 비판적 성찰로서의 ‘국어 능력’을 강조하였다. 이는 기능 습득 중심의 국어교육 및 문학교육을 넘어 ‘언어사용이 배면에 놓인 맥락과 주체의 문제’를 전면화하고 문해력의 실천 능력을 강조하는 관점이다. 이 논문에서 그는 2007년 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 교육 내용, 즉 성취기준이 낱말의 벽돌처럼 기능 중심으로 구분되어 학년별로 제시되고 있음을 비판하고 있다.

장은 대략적이고 깊이가 얇은 문학 능력에서 점점 치밀하고 그 깊이가 깊어지는 문학 능력으로 교육됨으로써 이루어질 수 있다고 보는 관점이라면, 문학교육 위계화 논의에서 요소별 단계보다는 문학 능력을 발휘하는 실제적이고 맥락적인 문학 체험의 질과 깊이의 정도를 교육 내용 위계화 논의의 관건으로 삼을 것이다.

이러한 관점은 최근의 국어능력 및 문식성(literacy) 논의에 힘입은 바 없지 않다. 그런데 그보다 더 중요한 것으로는 최근 맥락 중심의 유기체 철학을 바탕으로 하는 패러다임의 변화를 들 수 있다. 최근 국어과 교육 과정에서는 국어 능력이나 문학 능력이 잘게 나누어진 요소별 기능 중심의 교육 내용을 바탕으로 순차적 반복적 연습에 의해 길러질 수 있는 것이 아님을 명확히 하고 있다. 즉, 2007년 개정 교육과정의 내용 체계에서 강조하는바 ‘맥락’ 범주의 의미는 국어 능력과 문학 능력을 단순한 기능 요소의 합계가 아닌 삶의 실천으로서 국어 수행을 바탕으로 획득하는 것으로 규정하고, 교육 내용의 설계에서 국어 수행의 실제성과 전체성을 살리는 방안을 탐색하고자 하는 제안<sup>4)</sup>이기 때문이다.

그러나 이러한 발전적 제안이 실제로 현장의 실행으로 이어지기까지는 보다 많은 연구와 논의를 바탕으로 하지 않을 수 없다. 문학교육에 한정하여 보아도, 문학 능력을 문학의 요소별 기능별 교육 내용을 바탕으로 기를 수 있는 것으로 전제한 현행의 교육 내용은 삶의 총체적 체험으로서 문학 능력 신장이라는 문학교육 목표나 ‘맥락’ 속의 문학체험을 강조하는 내용 체계와는 배치되는 면이 없지 않다. 즉, 문학 영역의 성취 기준은 다분히 텍스트 중심의 구조 이론에 따른 텍스트 구성 요소 중심으로 위계화하고 있으면서, 내용 체계나 목표에서는 삶에 대한 총체적 이해나 문학 수행의 실제성, 유의미성을 강조하고 있는 셈이다.

이러한 문제는 기존의 문학교육 내용 위계화 관점이나 결과가 문학학을 기반으로 한 지식(개념적 지식) 및 기능(절차적 지식)의 요소를 중심으로

4) ‘맥락’이라는 범주 명 자체는 다분히 논란이 될 수 있으나, 그 범주가 제안하는 삶의 실재성이나 사회문화적 유의미성을 지닌 국어 수행 능력의 신장이라는 의도는 국어과 교육과정의 발전에 큰 획을 긋는 의미가 있다고 생각한다.

구분하고 반복 첨가하는 형태에 치우쳐 있기 때문에 발생한 것으로 볼 수 있다.<sup>5)</sup> 길러야 할 문학 능력을 문학체험의 총체성이나 삶 속에서의 실제적 문학 수행의 입체성을 중시하는 관점에서 그 체험의 밀도나 깊이를 더해 가는 것으로 볼 수 있다면, 이러한 성취기준과 내용 체계 및 목표 간의 어그러짐 현상을 없앨 수 있을 것이다.

이를 위해서는 독자군 별 문학체험의 질적 차이에 대한 연구 성과를 바탕으로 하지 않을 수 없다. 문학체험의 질이 낮거나 높은 것이 무엇이고 어떤 상태를 의미하는지, 어떤 특징이 있는지에 대한 연구 성과가 필요하다. 또한 독자의 연령대별 혹은 학년별로 문학체험의 특성이 어떻게 변화하는지에 대한 연구 성과도 요구된다. 그러한 연구 성과를 바탕으로 문학체험의 질적 차이에 주목하면서 문학교육 내용을 더욱 정치하게 위계화 할 수 있기 때문이다.

본고에서는 아동문학의 교육에서 길러주어야 할 문학 능력의 위계화를 실제적이고 맥락적인 문학체험의 차이 면에서, 그리고 독자의 문학체험 수준면에서 논의하고자 한다. 이를 위하여 먼저 아동문학 독자의 개념과 특성 및 아동문학의 독자 유형을 고찰한다. 그리고 아동문학의 독자 유형별로 그 문학체험의 특성이 서로 어떻게 같거나 다른지를 실제 아동 및 성인 독자들의 반응을 살펴 그 특징을 정리한다. 그리고 그 결과를 토대로 아동문학의 독자 특성에 따른 교육 내용의 위계화 방향을 살펴보고자 한다. 다만 소논문으로서 분량의 한계 때문에 여기서는 아동문학의 독자 반응에서 드러나는 양적 경향을 중심으로 살펴, 반응의 질적 특징에 대한 세부적인 논의는 후고에서 다루기로 한다.

5) 문학학이 문학교육학의 중요한 기간 학문 중의 하나임에 틀림없지만, 지나치게 문학학의 논리에만 의존해서는 문학교육학이 갖는 독자적 특성이나 목적을 제대로 살리지 못하게 된다.

## II. 아동문학교육에서 독자와 위계화의 의미

### 1. 아동문학에서 ‘아동’의 의미와 아동문학의 ‘독자’

아동문학은 흔히 ‘어린이를 위한 문학, 어린이가 향유할 수 있도록 성인이 쓴 문학’으로 인식된다. 실제로 아동문학 작품은 대부분 초등학교 어린이가 향유하고 있기 때문에 그렇게 보는 것이 보편적이기도 하다. 그렇지만 조금만 더 깊이 생각하고 논의를 진행하면 그러한 인식은 상식적이고 보편적이긴 하지만 학문적 용어로서 ‘아동문학’의 개념으로 반드시 알맞지 않다는 것을 알 수 있다.

우선 국내에 발표되는 수많은 동시집들의 실제 독자는 누구일까라는 물음에 대한 답으로 ‘초등학생 연령대 혹은 그 이하 연령대의 어린이’라고 분명하게 말할 수가 없다. 왜냐하면 초등학생이 동시집을 직접 구입하여 읽는 수와 동시 작가나 동시 비평가 등 어른이 구입하여 읽는 수를 제대로 비교해 보지 못했기 때문이다. 동시 전문 잡지를 포함하여 아동문학 잡지—‘창비어린이’, ‘아동문예’, ‘오늘의 동시문학’, ‘동시 마중’ 등—를 읽는 독자가 누구인가를 생각하면 이러한 물음에 대한 답은 더욱 곤란해진다. 이런 아동문학 전문 잡지들을 어린이가 읽는 경우는 드물기 때문이다. 동시는 초등학생 연령대의 어린이가 가장 많이 향유하지만 그들만의 전유물이라고 말하기가 매우 곤란한 아동문학 장르이다. 또 아동문학의 서사 장르인 동화, 소년 소설, 그림동화 등의 실제 독자는 누구일까라는 물음에도 ‘초등학생 연령대의 어린이’라고 분명하게 말할 수가 없다. 그림동화는 중고등학생이나 대학생뿐만 아니라 그 이상 연령대의 성인들도 분명히 즐기고 감동을 받으며 스스로 구입하고 소장하기도 한다.

이렇듯 아동문학의 독자는 ‘생물학적 연령대로서 아동(어린이)’이라고만 규정하기에는 미심쩍은 부분이 많다. 그리하여 ‘아동문학’이라는 용어에서 ‘아동’은 누구이며 아동문학이나 그 독자의 특성이 무엇인지 더 분

명히 살피는 일은 아동문학의 교육 내용 위계화 논의에 중요한 단초가 된다.<sup>6)</sup> 특히 아동문학 독자의 연령이나 상황에 따라 그 문학체험의 깊이가 어떻게 같거나 다른지를 구분하여 살피는 일은 문학교육 위계화뿐만 아니라 아동문학 장르 및 독자 연구에서도 좀 더 분명히 하여야 할 부분이기도 하다.

우선 ‘아동문학’을 향유하는 독자를 좀 더 자세히 생각해보면, 제일 먼저 실제 어린이 독자를 꼽을 수 있다. 아동문학의 독자는 실제로 초등학생 이하 연령의 어린이로서 아동이다. 이 관점에서 보면 ‘아동문학’이라는 용어에서 ‘아동’의 의미는 ‘실제 어린이’이다. 그리고 ‘아동문학’은 ‘실제 어린이’ 독자를 위한 문학이 된다. 이러한 관점에서 볼 때 아동문학은 ‘작가가 어린이—대체로 13세 이하의 초등학생 및 유아—에게 읽히기 위해 쓴 문학 작품을 말한다.

두 번째로 생각할 수 있는 아동문학의 독자는 ‘성인의 마음속에 있는 아동’ 독자이다. 아동문학을 향유하는 독자로 ‘실제 어린이’ 외에 성인의 마음속에 있는 ‘아동’도 곧 아동문학의 독자인 ‘아동’이라고 보는 관점이다. 성인은 어린 시절을 겪고 성장하여 마음이 몸과 함께 성숙하기는 하지만 그 원초적인 마음 밑바탕에 여전히 어린이의 마음을 가지고 있다. 그리하여 실제 성인이긴 하지만 아동문학을 읽고 향유하며 아동문학 읽기를 통하여 삶을 체험하고 위로를 경험할 수 있기에 그들의 마음속의 일부 혹은 밑바탕에 존재하는 ‘아동’을 아동문학의 독자로 볼 수 있다. 흔히 아동문학의 개념을 정의할 때도 성인의 마음속에 존재하는 ‘아동’을 포함하는 경우가 많다.<sup>7)</sup>

6) 실제로 아동문학의 독자를 생물학적 연령대의 어린이로 규정하지 않는 논의는 그동안 아동문학 학계에서 여러 차례 논의되기도 하고 널리 인식되기도 하였지만 최근 상업주의적 아동문학의 붐을 타고 그러한 취지들이 다소 흐려진 듯하다.

7) 이재철(1984)에서는 아동문학을 ‘작가가 어린이나 동심을 가진 어린이다운 성인에게 읽히기 위해 쓴 모든 저작으로 문학의 본질에 바탕을 두면서 어린이를 위해, 어린이가 함께 갖는(공유), 어린이가 골라 읽어온 또는 일어갈(선택, 계승) 특수 문학으로서 동요, 동시, 동화, 아동소설, 아동극 등의 장르’로 정의하였다. 또 석용원(1986)은 ‘작가가 어린이나 동심의 고향으로 돌아가고자 하는 어른에게 읽힐 것을 목적으로 창조한 시, 동화, 소설, 희곡의 총칭’으로 정의하였으며, 박민수(1998)는 ‘성인 작가가 어린이 또는 동심

페리 노들만(김서정 역, 2001 : 54)은 아동문학의 개념을 ‘내포독자를 어린이로 하는’ 문학으로 보았다. 이는 다시 말하면 아동문학 작가는 내포독자를 어린이로 하는 작품을 생산하고 독자는 그 ‘내포독자로서의 어린이가 되어 아동문학을 향유할 수 있는 사람’이면 누구나 아동문학의 독자가 될 수 있다는 뜻이다. 이는 아동문학의 독자를 실제 생물학적 연령대에 따른 어린이로만 보는 것은 매우 단순한 생각임을 말해준다. 아동문학의 독자는 실제 어린이이면서 실제 성인도 포함하는 바, 독자 면에서 일반 문학의 독자는 모두 아동문학의 독자가 될 수 있다.

세 번째로 생각할 수 있는 아동문학의 독자는 ‘성인’이다. 성인도 아동문학의 독자이다. ‘아동’의 마음을 제외한 성인의 마음으로 아동문학 작품을 읽을 수 있다. 성인의 마음 밑바탕에도 ‘아동’이 존재하지만, 그들은 그 아동의 마음으로만 아동문학을 향유하지 않는다. 성인의 마음속에 존재하는 어린이 외에도 성인으로서의 마음이 그들의 삶의 맥락에 따라 다양한 형태로 존재하기 때문이다. 아동문학을 읽는 독자이기는 하되 어린이의 마음이 아닌 성인의 마음으로 아동문학을 읽는다. 이들은 아동문학을 분석하거나 비평하고 연구하기 위해서 읽고, 아동문학을 교육적으로 활용하기 위해서 읽으며, 아동문학을 창작하기 위해서 아동문학을 읽고, 아동을 연구하기 위해서 아동문학을 읽는다. 그리고 아동문학을 통해 아동의 눈으로 삶의 통찰하기 위해서 읽는다.

이들은 성인이지만 아동문학이라는 장르를 통하여 삶의 본질을 느끼거나 즐기기 위해서 아동문학을 읽는다. 이러한 사례로 가와이 하야오(2006 : 8~21)는 성인과 아동을 단순히 파악해서는 안 되며 어린이란 무엇인가라는 질문을 좀 더 깊이 생각할 필요가 있음을 역설한다. 또한 그는 성인은 되도록 ‘영혼’을 외면한다고 본다. ‘어린이의 눈’은 성인이 간과하고 있는 ‘영혼’의 현상을 파악할 수 있기 때문에 어린이 책의 존재 의의가 있다고 주장한다. 그의 주장에 따르면 어린이가 아닌 성인이 아동문학을 향유하며 체험해야할 의미가 더욱 분명해 진다.

---

을 그리는 성인 독자를 대상으로 전제하여 미적 가치 판단과 예술성을 기초로 창작해 낸 모든 문학작품으로 정의하였다.

이상에서 살핀 바, 아동문학의 독자는 세 가지로 개념화할 수 있다. 그렇지만 실제로 아동문학 작품을 읽는 사람으로서 한 독자는 위의 세 가지 경우 중 한 가지 혹은 그 이상의 복합적 입장을 지닌 독자로서 아동문학을 읽고 있다고 볼 수 있다.

## 2. 아동문학의 교육에서 내용 위계화

아동문학교육을 아동문학의 교육으로 보면, 교육의 주체이자 대상자는 아동문학의 독자가 될 수 있는 실제 어린이나 성인 모두를 포함하게 된다. 즉 유아 및 유치원생에서부터 초등학생, 중·고등학생 및 성인에 이르기까지 학교교육과 평생교육 차원을 아우르는 교육으로서 의미를 갖게 된다.

그런데 아동문학 교육의 내용 위계화란 이러한 학습자의 연령대에 따라 구분되어지는 학교급 혹은 학년, 그리고 성인교육 등 그 특징, 그리고 목표 및 목적에 따라 그 내용 설계를 어떻게 할 것인지의 문제이다. 아동문학의 교육 내용을 위계화 하는 방식은 우선 아동문학 텍스트 및 장르 특성과 관련하여 그 지식 및 기능을 잘게 나누어 쉽거나 단순한 것에서부터 어렵거나 복잡한 것의 순서로 설계하는 것이 그 한 방법이 될 수 있다. 둘째, 학습자인 아동문학 독자의 연령 및 심리발달의 특성에 따라 아동문학의 교육 내용을 마련하는 방법이 있을 수 있다. 셋째, 아동문학 텍스트 및 장르 특징과 더불어 그 독자의 아동문학 체험 특성 등 여러 가지 관점을 모두 고려하여 그 내용을 위계화 하는 방법을 생각해볼 수도 있다.

그런데 아동문학 교육의 목표에 따라 내용 위계화의 방식은 상당히 차이가 있을 수 있다. 이를테면 아동문학교육 가운데 성인을 대상으로 교육하는 대학원 과정이나 평생교육 과정에서는 그 목표가 문학의 총체적 체험과 더불어 비평 능력을 기르는 것으로 설정됨으로써 그에 맞는 내용 위계화가 필요하다. 그렇지만 일반적으로 학교 문학교육의 목표로서 아동문학을 통한 삶의 총체적 체험과 문학적 상상력의 신장을 목표로 설정한

경우, 그 교육 내용의 위계화도 그에 알맞은 방식으로 이루어져야만 한다. 여기서는 대체로 후자의 관점에 비추어 내용 위계화 논의를 이어가고자 한다.

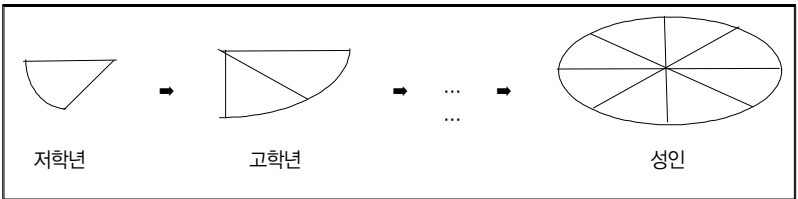
아동문학의 텍스트와 장르별 지식 및 기능 요소의 위계화 방식은 아동문학 교육에서 학습자에게 아동문학 관련 분절적 지식이나 기능을 요소별로 차례로 습득시키는 것의 합이 학습자의 아동문학 체험의 총체성을 담보하는 것으로 본다. 그렇지만 그러한 지식 및 기능 요소별 문학 능력의 합이 아동문학 체험 능력으로서 문학 능력의 입체성에 도달할 수 있는지에 대한 논의는 더 필요하다. 특히 아동문학 교육이 문학의 구성 요소로서 지식 및 기능의 나열식 위계화를 통해서 제대로 구현되었는지에 대해서는 다분히 회의적이다. 문학의 구성 요소별 나열식 위계화에 따른 교과서의 단원 및 차시 목표가 한 편의 텍스트와 독자 간의 온전한 수용이나 생산으로서 총체적 체험이나 삶으로서 문학 소통 행위에 초점을 둔 것이기 보다는 문학 장르의 대표적 구성 요소에 대한 이해와 적용에 초점을 두게 되어 학습자가 자발적으로 문학을 체험하고 즐기는데 오히려 방해가 된다는 주장은 오래도록 제기되었던 바이다.<sup>8)</sup> 이러한 문제점을 극복하기 위해 2007년 개정 교육과정의 문학교육 내용 체계상에서는 문학 수용과 생산의 실재를 강조하며 맥락 속에서의 문학 수용과 생산을 제안하였다. 그러나 실제 문학 교육 내용으로서 성취기준이 그러한 의도를 충분히 구현할 수 있도록 설계되었는지는 여전히 의문이 많다.

문학교육의 내용으로서 문학능력은 문학 지식이나 기능의 단순 종합이 아니라 삶의 실제적 맥락 속에서 유의미한 문학체험을 할 수 있으며 그것을 바탕으로 문학 현상에 실질적으로 참여할 수 있는 능력이다. 그렇다면 학습자의 문학 능력을 기르기 위한 아동문학 교육 내용의 위계화 방

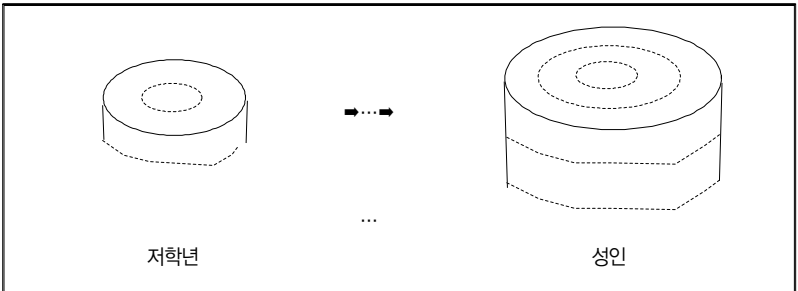
8) 로젠블렛의 다음 말은 이러한 점을 잘 보여준다. “On the hand, emphasis on abstract verbalization, on intellectual concepts cut off from their roots in concrete sensuous experience, is destructive of responsiveness to literature. On the other hand, image, form, structure, the whole sensuous appeal of literature can be fully apprehended only within the framework of complex sense of life.” Losenblatt(1995), *LITERATURE AS EXPLORATION*, the Modern Language Association of America New York, p. 50.

식 또한 그에 걸맞은 실질적이고 총체적인 삶의 능력으로서 문학능력의 신장이 가능한 형태이어야 할 것이다.

이러한 문학 능력에 대한 논의 및 기존 문학 교육의 문제점을 극복하는 문학 교육 내용 위계화의 관점을 문학의 요소별 교육 내용 위계화와 대비하여 그림으로 나타내면 다음과 같다.



<그림 1> 문학의 요소·기능별 교육 내용 위계화의 모형



<그림 2> 문학체험의 특성에 따른 교육 내용 위계화 모형

<그림 1>과 <그림 2>를 대조할 때, 가장 큰 차이는 문학의 요소별 교육 내용 위계화가 문학 능력을 평면적 관점에서 바라보고 그 요소를 평면적으로 나열하는 것인데 비해, 문학체험의 질적 특성에 따른 교육 내용 위계화는 문학 능력의 입체성을 강조한다는 점이다. 특히 문학체험의 질적 특성에 따른 교육 내용 위계화 관점은 낮은 수준의 문학 수용이나 생산도 최소한의 온전한 전체성·입체성을 갖춘 문학체험의 형태를 띤다. 즉, 어떤 독자의 문학체험이 설혹 상대적으로 부족하더라도 ‘지금 여기에’ 개개인에게는 그대로 온전한 전체성을 띤 문학체험이고 삶의 실현

이 이루어지는 것으로 본다. 다만, 그 질적 차이로서 입체의 크기가 작고 깊이가 얇은 부분을 스스로 깨닫게 해 주거나 그 까닭을 스스로 성찰해 낼 수 있는 기회를 마련해주는 것이 문학교육의 역할이다. 그리하여 점차 높은 수준의 문학 수용이나 생산은 그 온전한 전체성의 크기를 확대하고 그 깊이를 깊게 하는 위계화로 문학체험의 입체적 크기를 확대해나가는 형태로 이루어짐을 나타내고 있다.

<그림 1>에서 보면, 낮은 수준의 교육 내용을 성취하였을 경우에는 문학체험으로서 온전한 전체성을 향유하지 못한다. 그에 따라 저학년 학습자들은 문학적 의미나 즐거움이 갖는 최소한의 입체적 특성조차도 향유하지 못한 상태에 있게 된다. 그런데 <그림 2>의 관점으로 보면, 낮은 수준의 문학 교육 내용을 성취하였다더라도 학습자는 수준에 맞는 한 편의 텍스트를 중심으로 온전한 문학체험으로서 최소한의 입체성을 갖춘 상태로 문학을 주체의 삶으로 살아내며 즐길 수 있게 된다.

그렇다면 문학체험에서 최소한도의 입체성은 구체적으로 무엇일까? 또 학년이나 학교급에 따라 어떻게 그 입체성의 크기를 달리할 수 있을까? 이러한 의문은 실제 문학체험의 구체적 양상을 살펴 가늠해나가지 않을 수 없다. 그리하여 낮은 수준의 독자와 높은 수준의 독자가 겪는 문학체험의 양상에서 그 질적 특징을 파악해 내는 일이 필요하다. 또한 그 특징에 따라 교육 내용이나 성취기준의 적정 수준을 설정하고 그 입체적 특성에 알맞게 교육 내용을 기술하는 방식을 고민하여야 한다.

### Ⅲ. 아동문학 체험의 독자군 별 특성 및 교육적 시사점

여기서는 앞에서 논의한바 낮은 수준의 문학체험과 높은 수준의 문학체험의 구체적 모습을 살피기 위하여 몇 가지 독자군을 설정하여 그들의 문학체험 특성을 고찰하고자 한다.

## 1. 조사의 설계

### 1) 연구 대상 독자군

문학체험의 질이나 특성은 원칙적으로 개별적이다. 그렇지만, 비슷한 연령대나 비슷한 삶의 특성을 가진 사람 간의 공통점 또한 적지 않다. 본 연구에서 탐색하고자 하는 아동문학 체험 특성은 개개인의 문학체험 특성이나 질을 심도 있게 살펴보고자 함은 아니다. 아동문학 독자의 체험 경향을 개략적으로 살펴 교육 내용 위계화에 시사하는 바를 찾고자 함이다. 어느 정도 문자 언어로 반응을 표현할 수 있는 수준이면서 대체로 문학체험의 질이 낮은 수준일 것으로 판단되는 초등학교 저학년 독자(독자군1), 그리고 아동문학 향유에서 실제 아동 독자로서 비교적 질이 높을 것으로 판단되는 고학년 독자(독자군2), 그리고 성인독자로 구분하여 연구 대상 독자군을 설정하였다. 성인독자는 교사 독자와 그렇지 않은 독자를 구분하기 위하여 대학생(독자군3)과 초등교사(독자군4)를 대상으로 선정하였다.

독자군 1 : 초등학교 저학년 독자(대구D초등학교 3학년 26명)

독자군 2 : 초등학교 고학년 독자(대구Y초등학교 6학년 24명)

독자군 3 : 성인독자(교육대학교 3학년 27명)

독자군 4 : 성인독자(교육대학교대학원생(초등교사) 11명)

### 2) 텍스트 선정

아동문학의 대표적 장르인 동시와 동화에 대한 독자군별 체험 특성을 알아보기로 한다. 그런데 동화 작품은 길이가 길어 조사의 편이성이 낮으므로, 이를 위하여 서사적 특성을 갖추고 있으면서도 짧은 그림동화로 대신하기로 하였다.<sup>9)</sup>

---

9) 물론 그림동화와 동화의 장르적 특성의 차이가 있기 때문에 본격적인 동화 혹은 소년 소설에 대한 반응은 따로 살펴보아야 할 것이다. 본고에서는 다만 교육 내용 위계화 논

- 동시 : 2편(자전거 찾기,<sup>10)</sup> 비오는 날<sup>11)</sup>)

동시 선정의 기준 :

우선 어린이와 어른이 향유하기에 알맞은 의미의 다층성을 지닌 작품으로 선정하였다. 또 작품의 길이가 비교적 긴 작품과 짧은 작품을 고루 선정하여 작품의 길이에 따른 차이를 볼 수 있도록 하였다. 그리고 작품의 내용 면에서 어린이나 어른 어느 한 쪽에만 친숙한 소재나 주제를 다루지 않도록 비교적 모든 연령층에 친숙한 것으로 판단되는 작품을 선정하였다.

- 그림동화 1편 : 누가 내 머리에 똥 썼어? (베르너 글, 볼프 에를브루흐 그림)

동화 선정의 기준 :

어린이와 어른이 모두 문학적 즐거움을 느낄 수 있을만한 텍스트를 선정하였다. 비교적 서사적 사건의 전개 과정이 단순하면서도 뚜렷한 텍스트를 선정하였다. 연구의 방법 및 여건 면에서 비교적 길이가 짧은 그림동화로 하였다.

### 3) 조사의 진행 방법 및 절차

- ① 같은 텍스트를 독자군1~독자군4를 대상으로 읽게 한다. 이때 텍스트에 대한 안내나 지도를 하지 않고 단순히 여러 번 읽게 한다. 텍스트를 읽으면서 떠오르는 생각이나 느낌을 문장으로 기술하게 하는 쓰기 프로토콜 방법을 활용한다. 독후감이 아니라는 점을 강조

---

의를 위한 반응 특성의 개략적 파악을 위하여 서정과 서사 두 장르를 대표할 아동문학 텍스트를 선정하였다. 서사로서 동화를 대표하기 위하여 짧아서 조사의 편의성을 갖추었으며 서사성이 뚜렷한 그림동화를 활용하였다.

- 10) 자전거 잃어버린 지/일주일이 지나도/나는 잃어버린 자리를/날마다 찾아간다.//자전거 처음 살 때보다/더 설레며 갔다가/잃어버렸을 때보다/더 기운 없이 돌아온다.//내게 길 들어/내 몸처럼 편안했는데,/눅슬어도 찌그러져도/힘차게 달렸는데.//함께 달리던 길을/혼자 걸어서 돌아오며/흠쳐 간 사람한테 욕한다./그러다 얼른 마음을 고쳐먹는다.//내일이라도 다시 제자리에/가져다 놓으려던 그 사람이/영영 갖다 놓지 않을 것 같아/속으로도 욕하지 않기로 했다. <자전거 찾기/남호섭>
- 11) 낡은 구두는/젖은 발이 안쓰럽습니다.//젖은 발은/새는 구두가 안쓰럽습니다. <비오는 날/유희운>

한다. 독후감의 형식이나 내용에 대한 선입견에 의해 자유로운 문학 체험을 할 수 없는 경우가 많기 때문이다.

- 독자군1(3학년)은 2011년 3월 4일에 제시한 동시를 담임교사와 함께 3회 소리 내어 읽은 후에 동시를 읽으면서 떠오른 생각이나 느낌을 문장으로 기술하였다.(40분 소요) 2011년 3월 5일에는 그림책을 교사가 한번 읽어주고, 개별적으로(2인 1조) 그림책을 넘겨볼 수 있게 나누어주고 난 후에 떠오른 생각이나 느낌을 문장으로 기술하게 하였다.(40분 소요)
- 독자군2(6학년)는 3월 11일 동시를 교사와 아동이 함께 3번씩 낭독한 후에 생각하거나 느낀 점을 문장으로 쓰도록 하였다.(40분 소요) 그 활동에 이어서 다음 시간에 교사가 그림책을 읽어주고 2인 1조로 그림책을 넘겨가며 읽을 수 있게 나누어 주었고, 그림책을 보며 생각이나 느낌을 문장으로 기술하게 하였다.(40분 소요)
- 독자군3(대학생)은 2011년 3월 8일에 제시한 동시를 다 함께 3번 낭독하고 떠오른 생각이나 느낌을 자유롭게 문장으로 기술하도록 하였다. 그 후에 이어서 그림책을 한 번 읽어주고 2인 1조로 자유롭게 읽을 수 있게 한 후, 읽고 떠오른 생각이나 느낌을 자유롭게 문장으로 기술하도록 하였다.(30분 소요)

- ② 프로토콜 분석을 통하여 아동문학 텍스트가 여러 독자군에게 어떻게 읽힐 수 있는지 분석한다.
- ③ 독자군에 따른 읽기 방식 및 의미 구성 내용의 공통점과 차이점을 바탕으로 위계화 논리를 제안한다.

## 2. 아동문학 체험 특성의 분석 방법

여러 독자군의 독자가 아동문학 작품을 읽고 기술한 반응 내용을 여러 번 읽는다. 특히 보다 고급 수준의 독자라고 상정한 독자군의 반응을 꼼꼼히 읽어가며 기술 내용의 특성을 파악하여 분석틀을 구성하고, 그 분석틀을 바탕으로 다른 독자군의 반응을 읽으며 분석틀을 조정해 나가면서

완성한다.

### 1) 동화에 대한 독자군의 문학체험 분석틀

동화 ‘누가 내 머리에 똥 썼어’에 대한 문학체험 특성 파악을 위한 분석틀은 가장 고급의 독자라고 판단되는 독자군(대학원생, 초등교사)의 반응을 여러 번 읽어가며 분석틀을 점차 정교화 하여 정하였다. 그것을 바탕으로 다른 독자군의 반응을 읽어가며 분석틀을 완성하고, 그 틀을 바탕으로 전체 독자군의 반응을 세밀하게 분석하였다. 이러한 절차를 따라 마련된 동화에 대한 반응 특성 분석틀은 다음과 같다.

〈표 1〉 동화체험 분석틀

제목		누가 내 머리에 똥 썼어			학교급				
A차원 : 텍스트 중심			B차원 : 텍스트-독자		C차원 : 통찰				
내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회 문화적 반영	(텍스트-독자) 독자		

<표 1>에서 동화에 대한 독자의 문학체험 특성은 크게 세 가지 차원으로 구분할 수 있었다. 우선 A‘텍스트’ 차원은 동화 텍스트의 문면에 초점화된 문학체험으로서 동화의 서사적 ‘내용 파악’ 및 ‘플롯 파악’, 그리고 텍스트에 대한 간단한 ‘평가’로 독자가 텍스트의 문맥적 의미를 중심으로 체험하는 내용을 크게 세 가지로 분류할 수 있었다. 그리고 B‘텍스트-독자’ 차원은 텍스트에서 비롯된 독자 주체의 ‘공감 및 투사’, 그리고 ‘내면화’를 드러내는 진술로 구분하였다. 또 C‘통찰’ 차원은 B‘텍스트-독자’ 차원을 둘러싼 그 바깥의 시선이나 관점과 관련지어 기술된 경우이다. 즉 텍스트-독자의 상호작용 차원이 작가의 관점이나 맥락과 관련지어 기술된 것은 ‘작가(텍스트-독자)’, B‘텍스트-독자’ 차원이 다른 독자의

시선이나 관점으로 기술되는 경우는 ‘(텍스트-독자)독자’, 그리고 텍스트-독자의 상호작용 의미가 그 바깥의 사회문화적 삶의 맥락과 관련되어 기술되는 경우는 ‘사회문화적 반영’으로 구분하였다.

2) 동시에 대한 독자군의 문학체험 분석틀

동시에 대한 반응 분석을 위한 분석틀도 동화와 같은 방식으로 마련한다. 즉 가장 높은 수준의 독자로 판단되는 독자군(대학원생-초등교사)의 반응을 중심으로 체험 특성을 분석하면서 분석틀을 마련한다. 그런 다음에 초등학생 및 대학생의 반응을 그 분석틀로 분석하면서 정교화 하여 확정된 후 분석 작업을 수행한다. 독자군 별 동시체험 특성을 분석하기 위한 분석틀은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 동시체험 분석틀

제목	자전거 찾기		학교		학년		이름						
	A차원 : 텍스트			B차원 : 텍스트-독자				C차원 : 통찰					
재진술	분석		평가		구체화		주제화		자기화		메타소통적 진술		
	요소 분석 평가	텍스트 수정	텍스트 중심	독자 인상 중심	설명적	경험적	창조적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가 (텍스트-독자)

<표 2>에서 보는 바와 같이 독자의 동시체험도 크게 A텍스트 차원, B텍스트-독자 차원, C통찰 차원으로 구분할 수 있었다. A텍스트 차원은 재진술, 분석, 평가로, B텍스트-독자 차원에서는 구체화, 주제화, 자기화의 세 가지로, C통찰 차원은 ‘작가-(텍스트-독자)’와 ‘(텍스트-독자)-독자’로 구분할 수 있었다.<sup>12)</sup>

12) 동시체험 분석틀은 발표자의 기존 논의에서 다루어진 것을 중심으로 다소 변형하여 활용하였다. 각 항목에 대한 자세한 이해는 줄고(2006), 「학습독자의 시적체험 특성에 따른 시 읽기 교육 내용 설계 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문 참조 바람.

### 3. 독자군 별 아동문학 체험의 특성

여기서는 독자군 별 아동문학 체험 특성의 개략적 경향을 양적으로 파악하는 데 주력하였다. 물론 질적으로 대비한 면도 어느 정도 포함되기는 하나 본격적인 질적 대비는 후고에서 다루기로 한다. 독자군 별 아동문학 체험의 질적 특성은 구체적인 기술 내용 간의 비교를 바탕으로 세밀하게 분석하여야 파악할 수 있다. 또한 그것을 바탕으로 할 때 아동문학 위계화 논의에 보다 더 많은 시사점을 추출할 수 있을 것이다. 그렇지만 여기서는 연구의 기간 및 분량의 문제를 고려하지 않을 수 없다. 그래서 아동문학 체험의 전체적인 경향성을 파악하여 그로부터 아동문학 교육 내용 위계화에 반영할 시사점을 추출하는 데 논의의 초점을 두기로 한다.

#### 1) 동화체험 특성

동화체험의 입체적 특성을 평면적으로 측정하거나 분석하기는 매우 어려운 일이다. 여기서는 그 대체적인 경향을 살펴보기 위하여 그림동화 ‘누가 내 머리에 똥 썼어’에 대한 반응을 분석하여 그 특성을 탐색한다. 각 독자군의 동화체험을 분석틀의 세부 항목별 분포 및 항목별 반응의 질을 분석함으로써 그 특성을 파악하기로 한다.

##### (1) 독자군 4(교사)의 동화체험 특성

독자군(4)에 속하는 대학원생 11명 중 10명은 현직 초등교사이고, 1명은 교육대학을 졸업하고 임용고사를 준비하고 있는 임용고시 준비생이다. 이 독자군4의 독자들이 그림동화 ‘누가 내 머리에 똥 썼어’를 읽으며 기술한 프로토콜 반응을 분석한 동화체험의 전체적 특성을 양적으로 표현하면 다음의 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 독자군4의 동화체험 특성

독자	제목		누가 내 머리에 똥 썼어			학교급	대학원생	
	A 텍스트			B 텍스트-독자		C 통찰		
	내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회 문화적 반영	(텍스트-독자) 독자
1	○	○	○					○
2	○	○	○	○	○			
3	○	○	○					○
4	○	○	○	○				○
5	○	○	○	○	○			○
6	○	○	○	○	○	○	○	
7	○	○	○	○	○	○	○	○
8	○	○	○	○	○	○	○	○
9	○	○	○			○		○
10	○	○	○	○				○
11	○	○	○	○				○
계	11	11	11	8	5	4	3	9
	11(100%)			8(72%)		10(90%)		

(○ : 관련 기술 내용이 있음)

〈표 3〉에서 알 수 있는 가장 눈에 띄는 점은 독자군(4)의 전 독자들이 A 텍스트 차원의 ‘내용 파악’과 ‘플롯 파악’, 그리고 텍스트 ‘평가’를 하고 있다는 점이다. 그리고 전체 11명 가운데 10명이 C 통찰 차원의 반응을 보이고 있으며, B 텍스트-독자 차원의 반응을 보인 경우도 8명이라는 점이다. 이들 독자군(4)의 반응은 각 독자 개개인이 거의 대부분 세 가지 차원의 반응을 골고루 보이고 있다는 점이 특징이라고 할 수 있다. 분석들의 항목에 대한 이해를 위해서 세 가지 차원별로 각 반응의 사례를 살펴본다.

우선 A 텍스트 차원의 반응인 ‘내용 파악’과 ‘플롯 파악’, ‘평가’의 구체적인 내용은 다음에 제시하는 사례와 같다.

㉠ 눈에 는 눈, 이에는 이! 귀여운 두더지의 귀여운 복수가 너무 재밌다.

(노\*\*)

- ㉔ 두더지가 마지막에 작고 까만 콧감 같은 씨를 개머리 위에 싸고는 기분 좋아하는 모습이 꼭 아이들 같은 마음과 행동을 잘 그려놓은 것 같다.(이\*\*)
- ㉕ ①동물들의 똥 모양을 아주 정확하고 상세하게 묘사해 놓았다. ②동물들의 종류에 따라 발굽의 모양을 정확하게 그려놓았다. ③동물들 고유의 생활 특성(당근을 먹는 토끼, 되새김질하는 소, 풀을 뜯는 말 등)을 잘 보여준다.(김\*\*)
- ㉖ 다양한 동물들의 생활 습성을 알 수 있다. 다양한 동물들의 똥에 관한 정보를 얻을 수 있다. 마지막에 두더지가 한 행동을 통해 웃음을 선사한다. (김\*정)
- ㉗ 책을 잘 보면 한스는 두더지의 머리에 실례를 한 것이 아니라 한스의 중요한 순간에 두더지가 운 없이 나타난 것뿐이다. 하지만 두더지는 복수심에 불타서 상대는 알지도 못할 소심한 복수를 한다. (구\*\*)

㉕~㉗에서 보는 바와 같이 ‘텍스트’ 차원 세 범주의 반응들은 명확하게 구분되어 기술되는 것이 아니라 대체로 한두 가지가 한꺼번에 기술되는 경우가 많다. 특히 ‘내용 파악’과 ‘플롯 파악’이 한꺼번에 진술되는 경향이 많았다. 그래도 ㉕에서 보는 바와 같이 ‘내용 파악’과 ‘평가’가 한꺼번에 이루어지는 경우도 있다. 독자군4 전원이 A텍스트 차원의 반응을 진술하고 있는데, 그 예시에서 볼 수 있듯이 A‘텍스트’차원이라고 하더라도 독자가 텍스트에 대해 반응하고 있는 것으로서 텍스트 중심의 독자 반응이라는 점을 분명히 한다.

다음은 B‘텍스트-독자’ 차원에서 ‘공감 및 투사’하거나 ‘내면화’하는 진술의 사례이다.

- ㉘ 두더지에게 한스의 똥은 지우기 힘든 상처, 충격일지도 모르는데, 고작 할 수 있는 복수가 콧감씨 만한 똥이고, 심지어 한스는 모른다. 내가 많이 상처받았고 아팠던 것들이 어찌면 그 사람들에게겐 사소한 일이었을 거란 생각이 든다. 우리 반 애들도 그럴까? 난 나름대로 상처 주지 않으려고 노력하는데.(최\*\*)

- ㉠ 대부분의 사람들이 그렇듯 복수를 해야만 속이 시원한 모양이지만 그것보단 머리위의 그것을 빨리 치우고 씻는 게 우선이 아닐까 하는 생각이 든다.(구\*\*)
- ㉡ 가끔 나도 상대방은 나의 소심한 복수(?)를 눈치 채지는 못하지만 그 행동을 하고 좋아했던 적이 있어서 더 공감이 된다. 두더지는 성격이 급하고 단순하다. 모든 동물을 찾아다니며 물어보는 것을 보니 조금만 차분하게 생각했으면 몸이 고생하지 않았을 것 같다. ...생략... 별로 대수롭지 않은 일도 사람에 따라서 다르게 반응할 수 있다라는 생각이 든다. (이\*\*)

㉡~㉣ 예시에서 볼 수 있는 바, [B\*텍스트-독자] 차원의 반응은 독자가 텍스트를 읽으며 자신의 공감 및 투사 내용이나 내면화 과정을 드러내는 진술을 의미한다. 그림동화의 내용을 바탕으로 자신의 삶을 투사하거나 공감하는 진술을 살펴낼 수 있다. 독자군4의 72%가 [B\*텍스트-독자] 차원의 반응을 드러내고 있다.

다음으로 독자군4의 [C\*통찰] 차원의 진술 사례를 살펴보면 다음과 같다.

- ㉡ 흠... 어린이가 읽는 책이어서 그럴 수도 있겠다. 난 처음 이 책을 읽을 때 동물들의 똥 형태를 알려주려는 책인가 했다.(강\*\*)
- ㉢ 다양한 동물들이 등장해 재미있는 의성어로 웃음을 주고 또 어린이들이 경험을 잘 할 수 없는 정보를 전달하면서 흥미를 계속 끌면서 이야기를 진행한다.(노\*\*)
- ㉣ 아이들에게 흥미로운 소재인 ‘똥’을 선택하여 이 책에 흥미를 느낄 수 있겠구나 하는 생각이 들었다(이\*\*)
- ㉤ 어제 일어난 옆집 아들을 복수심에(별 것 아니고 실제로는 큰 관련도 없는) 공기총으로 살해한 사건과 운전할 때 별것 아닌 일에도 크락션을 울리고 시비를 하고 다시 앞으로 끼어들어 복수를 하는 사람들이 생각난다. 이 이야기의 주인공은 두더지이고 많은 동물들이 등장하지만 그 중 이름이 부여된 것은 개 ‘한스’ 뿐이다. 작가가 의도한 건지는 알 수 없지만 작가도 무의식 중에 가장 친근한 동물인 개에게만 이름을 붙였다고 생각한다.(구\*\*)

- ㉞ 색연필로 속속 그린 듯한 그림과 채색이 좋다. 네가 내머리에 똥쌌지? 하는 문장이 반복되어 아이들이 말에 재미를 느끼는 기회가 되겠다.  
(구\*\*)
- ㉟ 이 책을 읽고 있는 아이들이나 플래쉬 동화로 보고 있는 아이들의 표정이 너무나 재미있어 폭 빠진 모습들을 쉽게 볼 수 있다. 또 아이들은 두더지의 머리에 똥을 싼 한스에게 두더지가 복수하는 장면을 너무 좋아했다. 소심한 복수지만 자신이 할 수 있는 최대한의 복수라고 생각하는 아이들이 많았으며 일부는 통쾌하다고 생각했다. 그림책의 구성이 큰 글자의 문장과 상황을 설명하는 작은 글자의 문장으로 이루어져 어린 학생들의 읽기 지도에도 효과적일 것 같다는 생각이 들었다. 작은 글자의 문장은 읽지 않아도 내용 이해가 충분히 되면서 학생들이 좋아할 만한 요소들을 두루 갖춘 책이라는 생각이 든다.(임\*\*)
- ㊱ 여러 동물의 똥을 보여 줌으로서 아이들에게 동물의 배설물을 알게 해주었다.(김\*\*)

특히 이 ㉞‘통찰’ 차원의 반응은 독자군4의 독자가 자신 스스로 혹은 자신이 아닌 다른 독자로서 어린이가 텍스트와 상호작용하는 과정이나 내용을 그 바깥에서 내려다보는 진술을 하는 경우가 많다. 특히 독자군4가 교사이기 때문인지 대부분 어린이 독자가 텍스트와 상호작용할 때에 드러낼 듯한 반응을 한 차원 위에서 들여다보는 듯이 진술하고 있다. 또 ㉟에서처럼 작가의 의도를 미루어 짐작하거나 평가하거나 텍스트 바깥의 사회문화적 사건이나 삶과 관련지어 반응하는 진술을 보이는 경우가 있다.

## (2) 독자군3(대학생)의 동화체험 특성

성인독자 중에서 교사가 아닌 일반 성인 독자로 대학교 3학년의 동화 체험 경향을 대략적으로 정리하면 다음 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 독자군3의 동화체험 특성

독자	제목	누가 내 머리에 똥 썼어				학교급	대학생	
	A텍스트			B텍스트-독자		C동찰		
	내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회 문화적 반영	(텍스트-독자) 독자
1	○	○	○		○	○	○	
2	○	○	○	○				
3	○			○		○		○
4	○	○	○	○				
5	○	○					○	○
6	○	○	○					○
7	○		○					○
8	○	○	○			○	○	
9	○	○	○	○	○			○
10	○	○	○	○			○	○
11	○	○	○	○				○
12	○	○	○	○		○		○
13	○	○	○	○				
14	○		○					○
15	○	○	○					○
16	○	○		○				○
17		○	○	○				
18	○	○	○					○
19	○	○	○		○			○
20	○	○		○	○			○
21	○		○			○		○
22	○	○	○	○		○	○	○
23	○		○	○				○
24	○	○	○	○				○
25	○	○	○	○				
26	○	○	○	○	○			
27	○	○	○					
계	26	22	23	16	5	6	5	18
	27(100%)			18(66%)		20(74%)		

(○ : 관련 기술 내용이 있음)

<표 4>에서 보는 바와 같이 독자군(3)의 동화체험 특성 또한 독자군4의 그것과 크게 차이가 나지는 않는다. 이는 두 독자군이 모두 성인 독자라는 점에서 크게 다르지 않기 때문으로 판단된다. 다만 [C]통찰 차원의 반응 진술이 독자군(4)에 비해 다소 감소한 것을 확인할 수 있다. 예비교사인 독자군3은 교사 독자에 비해서는 어린이 독자의 독서 상황에 대해 고려하지 않고, 스스로 그림동화의 내포독자가 되어 그림동화를 즐기는 경향이 더 높기 때문으로 판단된다.

(3) 독자군2(초등 고학년)의 동화체험 경향

독자군2의 동화체험의 경향을 양적으로 표시한 것은 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 독자군2의 동화체험 경향

독자	제목	누가 내 머리에 똥 썼어			학교급	초등 6학년		
	A 텍스트			B 텍스트-독자		C 통찰		
	내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회 문화적 반영	(텍스트-독자) 독자
1	○	○		○				
2	○	○		○				
3	○	○	○	○		○		○
4	○		○	○		○		○
5	○	○		○	○			
6	○	○		○				
7	○	○	○	○				
8	○	○		○	○			
9	○	○	○	○				
10	○	○	○	○				
11	○		○	○	○			
12	○	○		○				
13	○			○		○		
14	○	○		○				

독자	제목	누가 내 머리에 똥 썼어				학교급	초등 6학년		
	A 텍스트			B 텍스트-독자		C 통찰			
	내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회 문화적 반영	(텍스트-독자) 독자	
15	○	○		○					
16	○	○	○	○					
17	○	○		○					
18	○	○	○	○					
19	○	○	○						
20	○	○	○					○	
21	○	○	○	○	○			○	
22	○	○	○	○	○			○	
23	○	○		○					
24	○	○	○	○				○	
계	24	21	13	22	5	3	0	6	
	24(100%)			22(91%)		7(29%)			

(○ : 관련 기술 내용이 있음)

<표 5>에서 확인할 수 있는 초등 고학년 독자의 동화체험 특성이 성인 독자에 비해 현저하게 차이를 보이는 점은 ‘통찰’ 차원의 반응이 급격하게 줄어들었다는 점이다. A 텍스트, B 텍스트-독자 차원의 반응이 약간의 차이를 보이지만 거의 유사하며, 특히 B 텍스트-독자 차원의 반응 비율이 오히려 증가한데 비해 C 통찰 차원의 반응은 현저하게 줄어들었다.

B 텍스트-독자 차원의 반응 진술이 늘어난 것은 아동문학의 독자로서 초등 고학년의 반응이 특별히 이 차원에 맞추어져 있음을 드러내는 것으로 판단된다. 이는 독자군2가 그림동화의 내포독자가 되기에 성인보다 더 쉽거나 알맞기 때문으로 보인다. C 통찰 차원의 반응이 급격하게 줄어든 것은 이들 독자군2가 학습이 없는 상태로 이러한 차원의 사고를 하기에는 그 내용의 수준이나 범위가 지나치게 크거나 어려운 것이기 때문으로 보인다. 즉 초등 고학년 수준의 독자들은 그림동화에 대해서는 C 통

찰' 차원의 초인지적, 통찰적 문학체험은 학습이나 안내가 없이는 쉽지 않을 뿐만 아니라, 난이도가 높은 학습 내용임을 확인할 수 있는 부분이다.

(4) 독자군 1(초등 저학년)의 동화체험 경향

독자군1은 초등학교 3학년이지만 실질적으로 3월 초에는 아직 2학년 수준과 크게 다르지 않다. 이들의 동화체험 대체적인 경향은 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 독자군(1)의 동화체험 경향

독자	제목			누가 내 머리에 똥 썼어		학교급	초등 3학년		
	A차원 : 텍스트			B차원 : 텍스트-독자		C차원 : 통찰			
	내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회 문화적 반영	(텍스트-독자) 독자	
1	○	○		○	○				
2	○			○					
3	○								
4	○			○					
5	○								
6	○			○					
7	○	○		○					
8	○			○					
9	○	○		○					
10	○			○					
11	○	○			○				
12	○	○		○					
13	○	○		○					
14	○	○							
15	○			○					
16	○	○			○				
17	○	○		○					
18	○	○		○					
19	○			○					

독자	제목			누가 내 머리에 똥 썼어		학교급	초등 3학년		
	A차원 : 텍스트			B차원 : 텍스트-독자		C차원 : 통찰			
	내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회 문화적 반영	(텍스트-독자) 독자	
20	○		○						
21	○								
22	○	○		○					
23	○			○					
24	○	○		○					
25	○	○		○					
26	○	○		○					
계	26	14	1	19	3	0	0	0	
	26(100%)			21(80%)		0(0%)			

(○ : 관련 기술 내용이 있음)

<표 6>에서 초등 3학년의 동화체험 특성을 확인할 수 있다. 초등 저학년 독자의 반응은 초등 고학년 독자에 비하여 A‘텍스트’ 수준의 반응 진술에 더 집중되어 있다. 특히 ‘내용 파악’에 집중되어 있으며 ‘플롯 파악’이나 ‘평가’의 비중도 다른 독자군에 비해 높지 않다.

이 점은 초등 저학년 독자의 경우 학습이 이루어지지 않은 상태에서는 A‘텍스트’ 차원의 반응도 제대로 드러낼 수 없음을 확인케 해주는 것이다. 또 B‘텍스트-독자’ 차원의 반응도 고학년에 비해 양적으로 떨어질 뿐만 아니라 진술 내용에서 그 질적 차이도 찾아볼 수 있다. C‘통찰’ 차원의 문학체험은 전혀 이루어지지 않았음도 확인할 수 있다.

이상에서 독자군 별 동화체험의 경향을 살펴보았다. 독자군 간의 동화체험 경향을 양적으로 대비하면 다음 <표 7>과 같다.

〈표 7〉 독자군 간의 동화체험 경향 대비

독자	제목		누가 내 머리에 똥 썼어					
	텍스트			텍스트-독자		통찰		
	내용 파악	플롯 파악	평가	공감 및 투사	내면화	작가(텍스트-독자)	사회 문화적 반영	(텍스트-독자) 독자
4 (11명)	11	11	11	8	5	4	3	9
	11(100%)			8(72%)		10(90%)		
3 (27명)	26	22	23	16	5	6	5	18
	27(100%)			18(66%)		20(74%)		
2 (24명)	24	21	13	22	5	3	0	6
	24(100%)			22(91%)		7(29%)		
1 (26명)	26	14	1	19	3	0	0	0
	26(100%)			21(80%)		0(0%)		

〈표 7〉에서 알 수 있는 것은 독자군 전반의 동화체험은 대체로 [A]텍스트 차원의 ‘내용 파악’과 ‘플롯 파악’, ‘평가’를 중심으로 이루어지고 있다는 점이다. 전체 독자가 모두 [A]텍스트 차원의 반응을 드러내고 있다. 그리고 대부분의 독자는 [B]텍스트-독자 차원의 ‘공감 및 투사’ 반응을 보이고 있으며, ‘내면화’ 반응은 그에 비해서는 다소 부족한 편이다.

특히 학습이 없는 상태에서 그림동화의 내포독자로서 역할을 하기가 가장 쉬운 초등 고학년 독자가 [B]차원의 체험 진술을 가장 많이(91%) 드러내고 있다는 것을 확인할 수 있다. 성인독자는 [B]차원의 동화체험과 [C]차원의 동화체험 진술을 골고루 드러내고 있다는 점을 알 수 있다. 그리고 [B]차원 가운데 ‘내면화’는 성인 독자에게서 더 잘 드러나고 있으며, 수준이 낮은 독자일수록 ‘내면화’를 드러내는 반응을 잘 보이지 않는다.

그리고 [C]통찰 차원의 반응은 독자군 간의 차이를 가장 극명하게 드러낸다. 성인 독자, 즉 수준이 높은 독자일수록 [C]통찰 차원에서 문학체험에 대한 통찰적 사고 반응의 비율이 높고, 수준이 낮은 독자군1에서는 한 명도 이러한 반응을 보이지 않았다.

## 2) 동시체험 특성

본 연구의 설계에서 선정한 동시 텍스트는 ‘자전거 찾기’와 ‘비오는 날’ 두 편이다. 그런데 여기서는 논문의 분량이나 분석 시간의 한계 때문에, 그리고 무엇보다도 질적 특성보다는 대체적인 경향성을 파악하기 위한 것으로 ‘자전거 찾기’ 한 편에 대한 독자군별 동시 체험 특성을 중심으로 논의를 진행한다. 이후 동시체험의 독자군별 질적 특성을 세부적으로 다룰 때에 두 편의 동시에 대한 반응을 모두 다루기로 한다.

### (1) 동시체험의 항목별 분포

동시체험은 동화체험과는 문학체험으로서 공통점을 가진다. 그렇지만 동시체험의 분석틀은 동화체험의 그것과 다소간 달리 설정되었다. 동화의 장르적 특성과 동시의 장르적 특성이 다르기 때문에 그에 따른 독자의 반응 진술 유형이 현저한 차이를 보이고 있기 때문이다. 이러한 점은 동시 체험의 경향을 양적으로 정리한 다음 <표 8>에서도 확인할 수 있다.

<표 8> 독자군 간의 동시 체험 경향 대비

독자	제목		자전거 찾기											
	A차원 : 텍스트				B차원 : 텍스트-독자				C차원 : 작가(텍스트-독자)독자					
	재진술	분석		평가		구체화		주제화		자기화				
		요소 분석 평가	텍스트 수정	텍스트 중심	독자 인상 중심	설명적	경험적	창조적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가(텍스트-독자)독자
4 (11명)	0	0	1		11			11			10		0	2
	1(9%)				11(100%)				2(18%)					
3 (27명)	0	2	5		27			13			24		4	1
	7(25%)				27(100%)				5(17%)					
2 (24명)	1	0	4		20			10			22		2	0
	5(20%)				24(100%)				2(8%)					
1 (26명)	1	1	0		13			8			17		3	2
	2(7%)				26(100%)				3(11%)					

<표 8>에서 확인할 수 있는 바, 독자의 동화체험이 [A]‘텍스트’ 차원의 반응 진술을 기반으로 이루어졌다. 그런데 그와 달리, 독자의 동시체험은 [B]‘텍스트-독자’ 차원의 반응 진술이 주축을 이루고 있다. 모든 독자군의 전체 독자가 [B]‘텍스트-독자’ 차원의 ‘구체화’, ‘주제화’, ‘자기화’ 반응을 보였다.<sup>13)</sup> 이러한 경향은 동시의 장르적 특성에서 비롯된 것으로 보인다. 동시 체험의 분석틀 자체에서 텍스트의 ‘구체화’가 ‘텍스트’ 차원이 아닌 ‘텍스트-독자’ 차원으로 포함되는 것은 동시 텍스트의 구체화는 동화의 내용이나 플롯 파악과는 달리 훨씬 더 독자 중심의 상상적 구체화 반응으로 드러나기 때문이다. 그렇기 때문에 동시체험에서 ‘구체화’는 ‘텍스트’ 차원이 아니라 [B]‘텍스트-독자’ 차원으로 분류되었고, 그에 따라 모든 독자가 ‘텍스트-독자’ 차원의 반응을 드러내는 것으로 정리된다. 이는 동시 감상에서 독자의 체험 주체로서의 역할이 동화 감상에서 독자 주체의 역할보다 훨씬 더 역동적이고 개인적일 수 있다는 장르적 특징에 따른 것으로 볼 수 있다.

동시체험에서 [A]‘텍스트’ 차원의 분석이나 평가적 진술은 특별한 규칙성을 발견하기 어려울 뿐 아니라 그 빈도도 그리 높지는 않다. 다만 동시에 대해 이해가 많이 부족할 것으로 생각되는 3학년—실제로는 2학년 수준이다.—의 분석 빈도가 가장 낮았고, 또 성인 독자 가운데 교사들의 반응에서도 시를 분석적으로 평가하거나 판단하는 진술이 낮았다. 그에 비해 6학년과 대학교 3학년 독자들은 비교적 [A]‘텍스트’ 차원의 분석적 반응을 많이 드러내고 있다.

또한 [C]‘통찰’ 차원의 반응은 역시 성인 독자군에서 더 높은 빈도를 보였다. 역시 동시체험에서도 삶에 대한 통찰적 사고 및 체험은 질이 높은 문학체험으로 보아야 함을 확인할 수 있다. 그런데 동시체험에서의 통찰적 반응은 동화체험에서의 그것과 달리 모든 독자군에서 그 빈도가 낮다. 특히 동화체험에서는 90%의 독자가 이러한 [C]‘통찰’ 차원의 체험을 드러내었던 독자군4의 독자들도 동시체험에서는 현저하게 그 빈도가 낮

13) 시적 체험에서 ‘구체화’, ‘주제화’, ‘자기화’에 대한 구체적인 설명은 졸고(2006)를 참고 바람.

다. 이러한 점 또한 동시의 장르적 특성이 작용하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 동시라는 장르는 주로 개인의 정감과 자아 탐색을 지향하는 면이 동화 장르보다 훨씬 더 강하다는 것을 입증하는 결과이다.<sup>14)</sup>

(2) 독자군4(대학원생)의 동시체험 특성

<표 9>에서 독자군4의 동시체험 특성 가운데 가장 눈에 띄는 점은 전체 성인독자 개개인이 B텍스트-독자 차원의 구체화, 주제화, 자기화 반응을 보이는 진술을 하고 있다는 점이다. 모든 성인 독자 개개인이 B텍스트-독자 차원의 세 가지 양상을 골고루 기술하고 있다. 또한 앞에서 논의한 독자군4의 동화체험의 특성과 대비하여 볼 때, A'텍스트' 차원과 C'통찰' 차원의 반응이 거의 드러나지 않고 있다는 점이다. 이들 특성에 따라 각 진술 사례를 구체적으로 살펴본다.

<표 9> 독자군4의 동시체험 분포

독자	제목		자전거 찾기				학교급			대학원생						
			A'텍스트				B'텍스트-독자					C'통찰				
	재진술	분석		평가		구체화			주제화		자기화		메타소통적 진술			
		요소 분석 평가	텍스트 수정	텍스트 중심	독자 인상 중심	설명적	경험적	창조적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가(텍스트-독자)	(텍스트-독자)독자	
1							○		○			○				
2							○		○			○				
3							○		○			○		○		
4							○		○			○				
5							○		○			○				
6							○		○			○				
7							○		○			○				
8							○		○			○				
9							○		○			○				
10				○			○		○			○		○		

14) 이러한 관점은 조동일의 4대 장르 구분의 준거로서 자아와 세계의 관계 설정과도 통하는 점이 있다.

독자	제목		자전거 찾기			학교급			대학원생					
	A텍스트					B텍스트-독자					C통찰			
	재진술	분석		평가		구체화		주제화		자기화		메타소통적 진술		
		요소 분석 평가	텍스트 수정	텍스트 중심	독자 인상 중심	설명적	경험적	창조적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가(텍스트-독자)
11						○		○						
계	0	0	1			11		11		10			0	2
	1(9%)					11(100%)					2(18%)			

(○ : 관련 기술 내용이 있음)

여기서는 동시체험의 B'텍스트-독자' 차원 반응의 기술 사례를 살펴 보기로 한다.

- ㉠ 내 친구 중에는 물건을 정말 잘 잃어버리는 친구가 있다. 지갑, 핸드폰, 책, 심지어는 가방까지 잃어버린 적도 있다. 잃어버린 물건들은 거의 대부분 돌려받거나 찾지 못한다. …(생략)… 얼마전 할부도 덜 끝난 넷북과 5년치 교직생활이 고스란히 담긴 외장하드가 담긴 가방을 잃어버리고도 주위간 사람을 원망하지 않던 그 친구가 떠오른다.(김\*\*)
- ㉡ 자전거를 꼭 찾고 싶다는 마음이 강하다. 새 것이 아닌 낡은 것이지만 자신의 생활의 일부가 되어 길들여진 자전거를 소중하게 여긴다.(이\*\*)
- ㉢ 잃어버린 물건을 일주일이 넘도록 잊지 못하고 같은 자리를 맴도는 정 많고, 심성 고운 남학생의 모습이 떠오릅니다.(이\*정)
- ㉣ 지난해 여름!! 잃어버린 내 분홍색 자전거가 떠오른다. 안그래도 가끔씩 생각나던 참이다. 새 자전거를 사고 정말 좋아서 빌라 실내에 들여놓았는데 까다로운 1층 할머니 눈을 벗어날 수 없었다. 어쩔 수 없이 주차장에 내려 놓은지 일주일 내 자전거는 영영 다시 볼 수 없도록 사라져 버렸다. 나는 도둑을 원망하기보다 자전거 보관 기준을 까다롭게 매기는 할머니에게 분하여 그 이후로 마주칠 때마다 눈을 깔고 그냥 지나가버렸다. 이 시의 지은이도 훗날 사람 욕을 할만큼 분하다는 것 나는 잘 안다. 하지만 혹시라도 돌려줄 지도 몰라 욕하지 않기로 했다고 하는데 욕해도 된다. …(생략)… (최\*\*)

동시체험에서 '구체화'는 동화체험에서 '내용 파악'이나 '플롯 파악'과

는 사뭇 다른 점을 사례에서 살필 수 있다. 동화체험에서는 텍스트 문면을 중심으로 그야말로 ‘파악’하지 않을 수 없지만, 동시체험에서 구체화는 독자의 경험이나 상상력 작용에 의해 구체화하는 경우가 많음을 확인할 수 있다. 그렇기 때문에 동시체험은 [A] ‘텍스트’ 차원의 체험보다는 [B] ‘텍스트-독자’ 차원의 문학체험이 중심을 이룬다고 볼 수 있다.

(3) 독자군3(대학생)의 동시체험 분포

〈표 10〉 독자군3의 동시체험 분포

독자	제목	자전거 찾기				학교급			대학생						
	텍스트					텍스트-독자						통찰			
	재 진 술	분석		평가		구체화			주제화		자기화		메타소통적 진술		
		요소 분석 평가	텍스트 수정	텍스트 중심	독자 인상 중심	설 명 적	경 험 적	창 조 적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가(텍 스트- 독자)	(텍스트- 독자)독자
1						○			○			○			
2						○						○			
3						○								○	
4						○						○			
5						○						○	○		
6						○									
7				○		○						○			
8						○			○			○			
9				○		○						○	○		
10						○			○			○			
11						○						○			
12						○			○			○			
13				○		○						○			
14				○		○									
15						○			○			○			
16						○			○			○			
17						○			○			○			
18				○		○						○			
19						○			○				○		
20						○						○			

독자	제목	자전거 찾기			학교급			대학생						
	텍스트				텍스트-독자						통찰			
	재진술	분석		평가		구체화			주제화		자기화		메타소통적 진술	
		요소 분석 평가	텍스트 수정	텍스트 중심	독자 인상 중심	설명적	경험적	창조적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가(텍스트-독자)
21						○			○			○		
22						○						○		
23						○						○		
24		○				○			○			○		
25		○				○			○			○		
26									○			○		
27						○						○		
계	0	2	5		26			13		23		4	1	
	7				27						5			

(○ : 관련 기술 내용이 있음)

<표 10>에서 확인할 수 있는 독자군3의 동시체험 또한 성인독자로서 독자군4와 크게 다르지 않다. 주로 ‘텍스트-독자’ 차원의 반응이 뚜렷이 드러나고 있다. 다만 독자군4(대학원생)에 비해 B·텍스트-독자’ 차원의 세 가지 ‘구체화’, ‘주제화’, ‘자기화’ 체험 중에서 한두 가지만을 드러낸 반응이 더 많아졌다는 점이 다른 점이다. 특히 주제화 빈도는 교사들에 비해 현저히 낮아졌다. 그리고 A·텍스트’ 차원의 체험과 C·통찰’ 차원의 체험을 드러낸 빈도가 다소 높다는 점이 다르다.

여기서는 별로 많지는 않지만 A·텍스트’ 차원의 체험 기술로 분류한 몇 가지 사례를 몇 가지 살펴본다.

- ㉗ ‘나’는 굉장히 낙천적인 사람인 것 같다. 자전거를 누가, 왜 훔쳐갔는지 궁금하다. 나도 물건을 잃어버렸을 때 잃어버린 곳을 괜시리 신경 쓰곤 했는데 그 기억이 생각난다. 자전거를 잃어버린 ‘나’는 아주 허탈한 심정일 것 같다. 특히 자전거를 찾으러 갔다가 아무런 소득 없이 되돌아 올 때는 정말 몸에 힘이 없이 터벅터벅 걸어올 것 같다. ‘나’는 자전거를 굉장히 오랫동안 탔던 사람인 것 같다.(장\*석)

- ㉔ 순수하다. 자전거를 잃어버린 상실감이 느껴진다. 내가 아끼던 목걸이를 잃어버렸을 때 생각이 난다. 잃어버린 곳으로 생각되는 곳을 얼마나 헤맸던지 모른다. 자전거를 잃어버린 마음이 공감 간다. 혹시나 가져다 놓으려다 그만둘까봐 속으로도 욕하지 않은 것이 귀엽다. 하지만 얼마나 자전거를 찾고 싶었으면 그런 생각까지 했을지 안타깝다. 새 자전거가 아니라 오래도록 함께 했던 낡은 자전거를 잃어버리고 나서 찾으러 다니는 걸 보니 자전거 자체보단 오랜 친구였던 그 자전거의 의미가 큰 것 같다. 빨리 훔쳐간 사람이 자전거를 돌려주었으면 좋겠다.(배\*\*)
- ㉕ 아끼던 자전거를 잃어버린 사람의 마음이 매우 잘 느껴진다. 나도 어렸을 적에 자전거 타는 것을 매우 좋아했는데 그렇게 재미있게 탔던 자전거를 잃어버렸더니 안타깝다. 이 시의 화자는 문득 초등학생일지도 모르겠다는 생각이 든다. 참 순수한 마음을 가진 아이 같다. 자전거를 훔쳐간 사람이 돌려주지 않을 것 같아 욕을 못한다니 정말 순진하고 순수하다. 무언가 꾸민 듯한 것이 느껴지지 않는 시이다. 애써 멋지게 표현하려고 하지 않았지만 그래서 오히려 더 진심이 느껴진다. 분위기는 뭔가 다운되는 듯한 느낌이 들기도 한다.(김\*진)

㉒, ㉓, ㉔에서 밑줄 친 부분은 모두 독자인상중심의 텍스트 평가로 분류하였다. 대체로 A텍스트 차원으로 분류된 기술은 많지 않았다. 기술된 내용들도 B차원의 구체화 과정과 복합적으로 기술되어 있어서 따로 구분하여 예시를 제시하기가 어렵다.

그리고 C통찰 차원의 동시체험으로 분류한 기술 사례를 살펴보면 다음과 같다.

- ㉖ 이 글을 쓴 사람이 초등학교 고학년일 것 같은 생각이 든다. ‘욕한다’라는 표현을 쓴 걸로 보아 어느 정도 사회에 쫓겨있다고 생각되고 자전거를 타고 다닐만한 적정한 나이가 그정도 되니깐 말이다. 세상에 인제 물이 들어 욕도 할 줄 아는 초등학교 고학년 이지만...(생략)...(성\*규)
- ㉗ 남호섭씨 어디서 들어본 이름 같음. 시 속의 주인공의 기분을 이해할 수 있을 것 같다. ...(생략)...(최\*지)



독자	제목		자전거 찾기		학교급		초등 6학년							
	재진술	A텍스트		B텍스트-독자						C통찰				
		요소 분석 평가	텍스트 수정	텍스트 중심	독자 인상 중심	설명적	경험적	창조적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가(텍스트-독자)
20							○			○				
21							○						○	
22									○					
23									○					
24							○							
계	1	0		4			20		10			22		2
	5(20%)				24(100%)						2(8%)			

(○ : 관련 기술 내용이 있음)

<표 11>에서 독자군2의 동시 체험 역시 B‘텍스트-독자’ 차원에 집중되어 있음을 확인할 수 있다. 다만 독자 개개인별로 볼 때 구체화, 주제화, 자기화 체험을 골고루 드러내지 못하고 있음을 알 수 있다. 특별히 교사 독자에 비해 주제화 빈도는 현저히 낮은 것으로 판단된다.

(5) 독자군1(초등 저학년)의 동시체험 분포

초등학교 3학년인 독자군1이 동시 ‘자전거 찾기’를 읽고 보인 반응을 분석한 동시체험 경향은 다음 <표 12>와 같다.

<표 12> 독자군1의 동시체험 분석

독자	제목		자전거 찾기		학교급		초등 3학년							
	재진술	A텍스트		B텍스트-독자						C통찰				
		요소 분석 평가	텍스트 수정	텍스트 중심	독자 인상 중심	설명적	경험적	창조적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가(텍스트-독자)
1												○		
2									○					
3									○			○		

독자	제목		자전거 찾기		학교급			초등 3학년					
	A 텍스트					B 텍스트-독자						C 통찰	
	재 진 술	분석		평가		구체화			주제화		자기화		메타소통적 진술
요소 분석 평가		텍스트 수정	텍스트 중심	독자 인상 중심	설 명 적	경 험 적	창 조 적	주제 탐색	교훈 인식	감정 이입	소망 동경	자기 대입	작가(텍 스트- 독자)
4											○		
5											○		
6	○												
7		○				○					○		
8											○		
9											○		
10											○		
11											○		
12						○							
13						○							
14						○		○				○	
15								○			○		
16						○		○			○		
17						○					○		
18								○			○		
19								○			○		
20						○							
21						○		○			○		
22						○					○		
23						○					○		
24						○							
25								○				○	○
26								○				○	○
계	1	1	0		13			8			17	3	2
	2(7%)				26(100%)						3(11%)		

(○ : 관련 기술 내용이 있음)

<표 12>에서 독자군1의 동시체험 특성을 살펴보면, 독자군4, 독자군3, 독자군2와 마찬가지로 [B] 텍스트-독자' 차원의 체험을 기술하고 있다.

다만, 성인독자의 그것에 비해 ‘구체화’, ‘주체화’, ‘자기화’ 체험 가운데 특정 한 가지 혹은 두 가지의 동시체험에 머무르고 있어 그 밀도가 성글다는 것을 알 수 있다.

#### 4. 교육적 시사점

앞에서 살핀 동화체험의 대체적 경향과 동시체험의 대체적 경향만으로 구체적인 교육적 시사점을 기술하는 것은 한계가 있다. 보다 세밀한 질적 분석 및 대비 결과를 바탕으로 교육적 시사점을 도출하는 것이 마땅하다고 보인다. 이는 후고에서 조사 결과를 완전히 분석한 이후로 미루기로 하되, 다만 이상의 논의 결과로서 우선 생각해볼 수 있는 점을 중심으로 정리한다.

우선, 동시체험과 동화체험의 특성이 문학체험으로서 공통점을 가지고 있으나 장르 특성에 따른 차이를 보인다. 동화체험에서는 전체 독자군이 모두 [A]텍스트 차원의 구체화 경험을 기본적으로 드러내었다. 그에 비해 동시체험에서는 전체 독자군이 [B]텍스트-독자 차원의 구체화, 주체화, 자기화 경험을 두드러지게 드러내고 있다. 이러한 장르 특성에 따른 차이점은 동시교육과 동화교육의 내용이나 방법의 구성이 구별되어야 함을 시사한다.

또, 동화체험과 동시체험 모두 [C]통찰 차원의 문학체험은 상대적으로 높은 수준의 문학 능력에 의해 이루어진다. 앞에서 조사한 바, 성인 독자군에서 특히 [C]통찰 차원의 문학체험이 잘 이루어졌다. 지도나 안내가 이루어지지 않은 상태에서 초등학생 독자의 문학체험에서는 [C]차원이 쉽게 드러나지 않는다는 점에서 그것을 확인할 수 있다. 이는 초등 문학교육에서 [C]통찰 차원이 차지하는 비중이나 교육 내용 난이도를 다룰 때 참고하여야 할 부분이다.

모든 독자군의 아동문학체험에서 [A]\*텍스트\* 차원과 [B]\*텍스트-독자\* 차원은 복합적으로 작용하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 텍스트에 대한 파악

이나 구체화가 B차원과 분리되어 이루어지기 보다는 통합적으로 이루어졌다. 또한 이 두 차원은 문학체험의 기본적인 부분이라고 볼 수 있었다. 두 차원의 복합적 체험은 텍스트의 장르에 따라 그 선후 관계나 결집도가 다른 것으로 확인되었다. 즉, 동화체험에서 텍스트의 내용 및 플롯 파악, 그리고 평가가 동시체험의 분석적 이해나 평가에 비해 훨씬 더 기본적인 거나 필수적이다. 그런데 동시체험에서 텍스트의 구체화는 텍스트 분석 차원이 아닌 독자 중심 상상으로서 B'텍스트-독자' 차원에서 경험적·창조적 구체화와 더불어 이루어졌다.

특히 동시체험 특성에서 분명하게 확인할 수 있는 것은 A'텍스트' 차원의 텍스트 요소 분석 및 평가가 텍스트 구체화와 반드시 직결되는 것이 아니라는 점이다. 모든 독자군에서 A'텍스트' 차원의 동시체험이 잘 드러나지 않는다. 이는 동시의 특성에 따라 다소 다르긴 하겠으나,<sup>15)</sup> 대체로 요소 분석적 활동이 구체화, 주제화, 자기화를 위한 필수적 체험이 아님은 분명하다.

다시 말하면 동시체험에서는 텍스트의 시적 요소나 기교에 대한 분석적 이해가 구체화와 필연적으로 관련되어 있지는 않다. 텍스트 특징에 따라 다소 다를 수 있다고 하더라도 동시의 요소 분석적 이해는 독자 중심의 구체화를 돕기 위한 필수조건이 아니라 충분조건으로 봄이 마땅하겠 다. 이는 특히 초등학교 수준의 동시 교육 내용에서 텍스트 구성 요소별로 따로 떼어낸 지식이나 기능이 B차원과 적절하게 통합되지 않은 채 단계적 교육 내용으로 제시되는 것은 학습자의 자연스러운 문학체험을 돕지 못함을 입증하는 것으로 볼 수 있다.

독자의 문학능력 차이는 A'텍스트' 차원, B'텍스트-독자' 차원, C'통찰' 차원 각각의 질적 차이뿐만 아니라 세 가지 차원의 문학 반응 분포의 차

15) 줄고(2006)에서 동시의 대표적 특성으로 음악성 중심, 회화성 중심, 주제 중심으로 구분하여 살펴본 바에 따르면 그 특성에 따라 독자의 문학 체험이 다르다는 점을 확인한 바 있다. 즉, 작품의 특성상 비유적 표현이나 이미지 등 시적 기교에 대한 이해를 반드시 해야 하는 경우에는 대부분의 독자들이 요소 분석적 반응을 드러내었다. 그렇지만 그러한 분석이나 평가는 독자 중심의 구체화의 과정에 뿌리를 둔 것이었다.

이를 드러낸다. 그렇지만 동시체험이든 동화체험이든 [A]텍스트 차원의 내용 및 플롯 파악과 [B]텍스트-독자 차원은 문학체험의 기본적 차원으로 낮은 수준과 높은 수준의 문학체험에서 모두 이루어지는 특성을 보인다. 동시체험에서는 텍스트 구체화가 [B]텍스트-독자 차원에 해당되기 때문에 역시 텍스트 구체화와 텍스트의 특징에 따라 독자 중심의 구체화, 주제화, 자기화 중 일부가 기본적으로 이루어지는 것으로 볼 수 있다. 다만 그 질적 차이가 있을 것으로 예측되며, 그 질적 차이는 문학 능력의 차이에서 비롯되는 것으로 봄이 마땅하다.

[C]통찰 차원의 문학체험은 문학 능력이라고 하는 입체성의 크기(지름) 확대에 더 많이 기여하는 것으로 판단된다. 즉 더 높은 수준의 문학 체험으로 확장되기 위해 새롭게 요구되는 문학 능력 요인이 [C]통찰 차원의 문학 체험에 작용한다. [C]통찰 차원의 문학체험을 하기 위한 문학 능력은 [A], [B]차원의 문학체험을 위한 문학 능력이 점차 확대되어가는 과정에서 획득 가능한 것으로 보인다. 또한 [C]차원의 문학체험도 그 질적 차이가 있기 때문에 낮은 수준의 문학 체험에서도 어느 정도는 이루어 질 수는 있는 것으로 판단된다. 그래서 저학년에서도 초보적 단계이나마 [C]차원의 문학 체험을 교육 내용으로 삼을 수도 있을 것으로 판단된다.

또한 아동문학의 독자 연구 관점에서 볼 때, 아동문학의 독자는 단순히 실제 아동이기에 한 것은 아님을 확인할 수 있다. 그리하여 ‘아동문학’이라는 용어에서 ‘아동’은 실제 아동의 개념이 아니라 ‘아동독자가 될 수 있는 모든 사람’을 의미하는 것으로 봄이 마땅하다. 특히 동시체험 특성을 살펴본 바, 동시의 독자는 더욱더 실제 연령에 의한 아동만이 아님을 확인할 수 있다. 성인의 마음속에 자리 잡은 아동의 마음으로 시를 향유하는 반응을 살펴낼 수 있었다. 또한 동화체험과 비교해 보았을 때 동화체험은 훨씬 더 ‘아동문학의 성인독자’ — 앞에서 논의한 세 번째 경우 — 가 많을 수 있음 확인할 수 있었다. 이것 또한 아동문학의 장르별 독자로서 아동과 성인을 연구하는 데에 시사하는 바가 크다고 본다.

#### IV. 문학 교육 내용 위계화의 방향

우선, 아동문학 교육의 내용 위계화를 위해서는 독자의 문학체험의 입체적 특성을 반영하여야 한다. 즉 아동문학 체험의 세 가지 차원을 교육 내용으로 다루어 체험의 입체성을 살리되, 그 비중을 달리하거나 교육 내용이나 성취기준의 기술에 의한 위계화만이 아닌 교재 구성 및 텍스트 선정 차원 위계화 등을 통해 복합적으로 기술하여야 하겠다.

즉, 동화의 교육 내용은 대상이 초등 저학년 독자에서 성인 독자로 올라갈수록 A차원을 축소해 나가고, C차원을 확대하는 방향으로 교육 내용을 위계화 할 필요가 있다. 동화 텍스트의 특성상 독자 수준이 올라갈수록 A텍스트 차원의 교육 내용을 획득하기 위한 노력은 기본적으로 쉽게 이루어지기 때문에 그리 많이 필요하지 않다. 그에 비해 B텍스트-독자 차원의 교육 내용은 독자 수준이 낮거나 높아져도 거의 같은 비중으로 다룰 필요가 있다. 그때마다 대하는 텍스트가 달라지며 특히 B차원이 문학체험의 즐거움이나 자발성을 견인하는 부분이라고 판단되기 때문이다. 반면에 C통찰 차원의 교육 내용은 독자 수준이 높아질수록 확대하는 것이 바람직하다.

또 동시의 교육 내용 위계화에서는 저학년에 성인 수준으로 올라갈수록 C차원의 문학 체험 비중을 점차 늘려나가는 것이 필요하다. 즉 동시 읽기에서 B차원은 매우 기본적이면서 즐거움과 자발성을 키우는 핵심 교육 내용이다. 그렇기 때문에 저학년 교육 내용으로는 매우 중요하고 핵심적인 것이다. 그렇지만 A차원이나 C차원은 학년이 올라갈수록 확대하는 것이 필요하다. 물론 A차원은 텍스트의 특성에 따라 다르다. 동시에서 사용되는 시적 기교는 그리 난이도가 높지 않은 경우가 많고 쉽게 이해되는 경우가 많지만 저학년에 B차원을 중심으로 자발성과 즐거움을 획득한 이후에 A 및 C차원을 보다 세부적으로 다루는 것이 알맞다고 생각된다.

그런데 A차원의 교육 내용은 B차원의 동시체험 과정과 총체적 통합적으로 제시하는 것이 필요하다. 앞에서 살핀 바 텍스트 요소 분석이 B

차원의 동시체험에 필수적인 것이기보다 충분조건에 해당하기 때문이다. 그리고 [A]차원의 교육 내용은 텍스트 선정 차원에서 저학년에서 고학년으로, 성인 독자로 올라갈수록 그 특성을 달리하는 방법으로 설정하는 것이 알맞다고 본다. 다시 말하면 문서로 고시된 교육과정일 경우 성취기준이나 내용의 기술 방식이 중요한 변수가 된다고 본다. 시의 요소별로 성취기준이나 내용을 기술하게 되면 교재 및 교수-학습 차원에서 그 성취기준이나 내용에 고착화된 형태로 구체화되거나 실행되어 결국 학습자는 [B]차원이 없는 [A]차원, 즉 시적 요소 분석에 고착화된 문학 수업을 하게 된다. 그렇기 때문에 [A]차원의 문학체험과 관련된 교육 내용은 교재 구성이나 텍스트 선정 차원에서 시적 기교의 다양한 요소를 포함함으로써 그에 대한 이해가 점차 중요해지도록 배치하는 방식으로 교육 내용을 위계화하는 것이 알맞다고 판단된다.

그리고 같은 아동문학의 교육 내용 위계화이더라도 그 장르적 특성을 최대한 고려하여 내용 위계화의 방법을 달리하여야 한다. 앞에서 살펴본 바, 동화의 내용이나 플롯 파악과 동시의 구체화는 그 방식이나 차원 면에서 이질적이었다. 또 [C]통찰 차원의 활동이 갖는 중요성이나 비중도 동시의 그것과 동화의 그것이 달랐다. 이런 점이 아동문학의 교육 내용 위계화에서 세심하게 고려되어야 함을 알 수 있다.

또한 아동문학의 교육 내용 위계화에서 문학체험의 입체성을 잘 드러낼 수 있는 기술 방식을 취해야 할 것이다. 교육 내용이 문자언어로 기술될 때의 평면성을 극복하기 위하여 교육 내용의 체계를 제시하여 입체성을 보완하는 방향으로 발전해 왔다. 그럼에도 그러한 의도가 제대로 해석되지도 않았고, 실제 교재 및 교수-학습의 실행 과정에서는 매우 평면적 기술 내용에 얽매는 경우가 많았다. 아동문학 체험의 입체성을 고려한 내용 체계를 마련하여 충분히 그 의도를 드러낼 수 있고 또 그 의도에 걸맞은 해석을 할 수 있을 정도의 내용 체계 및 내용 기술 방식을 마련해야 한다.

## V. 결론

아동문학의 교육 내용 위계화를 위한 기초 연구의 일환으로 여러 독자군의 동시체험과 동화체험의 경향적 특성을 고찰하였다. 특히 아동문학 체험의 낮은 수준과 높은 수준의 차이에 주목하여 탐색하면서 교육 내용 위계화 방향을 추출하고자 하였다.

초등 저학년 독자군과 초등 고학년 독자군, 그리고 성인 독자군의 동시체험과 동화체험을 그들이 작성한 프로토콜 자료를 분석하며 양적 경향을 중심으로 살펴보았다. 분석 과정에서 아동문학체험의 텍스트 차원, 텍스트-독자 차원, 통찰 차원의 체험 양상과 기술상의 특성도 살펴보았다. 각 독자군별 차이 외에도 아동문학의 하위 장르로서 동시체험과 동화체험의 차이도 살펴낼 수 있었다.

그 결과를 바탕으로 아동문학의 교육에서 내용 위계화를 할 때 고려할 점을 제시하였다. 대체로 텍스트 차원과 텍스트-독자 차원의 체험이 복합적으로 이루어지므로 저학년에서부터 두 차원을 복합적이고도 입체적 형태로 학습할 수 있도록 교육 내용 기술에 유의하여야 한다. 그리고 텍스트-독자 차원이 문학체험의 자발성이나 즐거움을 위한 필수조건이므로 특히 초등 수준에서 이 차원을 중심으로 다른 두 차원을 통합하여 교육내용으로 제시함이 마땅하다는 결론을 얻었다. 또 문학체험에서 통찰의 차원은 난이도 면에서 고급 수준의 교육내용이어서 점차 확대하는 방향으로 위계화하여야 한다는 점을 분명히 하였다. 그러나 그 질적 차이에 따라 교육 내용의 선정 비중을 달리 할 수 있을 것이라는 점을 예상할 수 있었다. 더불어 동시체험과 동화체험의 특성 차이도 교육 내용 위계화에서 고려해야 할 부분임을 확실히 하였다.

이 논의에 이어서 후고에서 다룬 각 독자군 별 아동문학 반응의 질적 차이에 대한 탐색 결과를 더함으로써 아동문학의 교육 내용 위계화 논의의 기반을 더욱 풍성히 할 수 있을 것으로 기대한다.\*

\* 본 논문은 2011. 6. 30. 투고되었으며, 2011. 7. 10. 심사가 시작되어 2011. 7. 29. 심사 가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 김상욱(2011), “문해력, 국어능력, 문학능력”, 제24회 한국초등국어교육학회학술대회 발표자료집, pp.125~139.
- 박민수(1998), 『아동문학의 시학』, 양서원.
- 박인기(2005), 『문학을 통한 교육』, 삼지원.
- 서울대학교국어교육연구소(1999), 『국어교육학사전』, 대교출판, p.578.
- 석용원(1986), 『아동문학 원론』, 학연사.
- 신헌재 외(2009), 『아동문학의 이해』, 박이정
- 우한용(2009), 『한국근대문학교육사연구』, 서울대학교출판부.
- 원진숙(2011), “초등 중학년 쓰기 영역에서의 문식성 교육”, 제24회 한국초등국어교육학회학술대회발표자료집, pp.177~199.
- 이재철(1984), 『아동문학개론』, 서문당.
- 진선희(2006), “학습독자의 시적체험 특성에 따른 시 읽기 교육 내용 설계 연구”, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 진선희(2011), “문학교육 내용 ‘맥락’의 요소 및 지도 방법 연구 : 상호문화적 읽기 활동을 중심으로”, 『국어교육연구』 제48집, 국어교육학회, pp.197~232.
- 페리 노들만(김서정 역, 2001), 『어린이 문학의 즐거움』, 시공출판사.
- Losenblatt(1995), *LITERATURE AS EXPLORATION*, The Modern Language Association of America New York.
- Glenna Sloan(2003), *The Child as Critic : developing literacy through literature*, K-8, Teachers College, Columbia University New York and London.

## 〈초록〉

## 아동문학의 독자 특성에 따른 문학 교육 내용 위계화 방향(1)

—독자군 별 경향을 중심으로—

진선희

아동문학의 교육 내용 위계화를 위한 기초 연구의 일환으로 여러 독자군의 동시체험과 동화체험의 경향적 특성을 고찰하였다. 특히 아동문학 체험의 낮은 수준과 높은 수준의 차이에 주목하여 탐색하면서 교육 내용 위계화 방향을 추출하고자 하였다.

초등 저학년 독자군과 초등 고학년 독자군, 그리고 성인 독자군의 동시체험과 동화체험을 그들이 작성한 프로토콜 자료를 분석하며 양적 경향을 중심으로 살펴 보았다. 분석 과정에서 아동문학체험의 텍스트 차원, 텍스트-독자 차원, 통찰 차원의 체험 양상과 기술상의 특성도 살펴보았다. 각 독자군 별 차이 외에도 아동문학의 하위 장르로서 동시체험과 동화체험의 차이도 살펴낼 수 있었다. 그 결과를 바탕으로 아동문학의 교육에서 내용 위계화를 할 때 고려할 점을 제시하였다.

이 논의에 이어서 후고에서 다룰 각 독자군 별 아동문학 반응의 질적 차이에 대한 탐색 결과를 더함으로써 아동문학의 교육 내용 위계화 논의의 기반을 더욱 풍성히 할 수 있을 것으로 기대한다.

【핵심어】 위계화, 아동문학, 교육 내용, 독자

<Abstract>

## The Direction of Sequencing on Literature Education Contents Depending on the Readers of Children's Literature (1)

—Focus on the Tendency of Each Reader Group—

Jin, Sun-hee

It was investigated the characteristics of tendency in the simultaneous experience and nursery tale of diverse reader groups as away of basic study for sequencing on education contents of children's literature. Especially, tried to extract the direction of sequencing on education contents, searching by attentively viewing the difference in the low level and high level of experience in children's literature.

Analyzing protocol materials prepared by reader groups in the low grade of primary school, the high grade of primary school and reader group of adults to investigate the simultaneous experience and nursery tale experience, looked into mainly on the basis of quantitative tendency. In the process of analysis, also checked the text dimension of experience in children's literature, dimension of text-reader and the property of experience aspect and description in the dimension of insight. Besides the difference among diverse reader groups, the difference in simultaneous experience and nursery tale experience can be also observed as low genre of children's literature. Based on the result, the matters that should be considered in the sequence of education contents of children's literature were presented.

It is expected that the fundamental of discussing sequencing of education contents of children's literature can be more abundant by adding the result of searching the qualitative difference in the response

of children's literature of each reader group that is to be investigated in the subsequent article after this discussion.

**【Key words】** Sequencing, children's literature, education contents, Reader