

교사 교육 내용으로서 문학 수업 대화 방법 연구 시론

이인화*

<차 례>

- I. 들어가며 : 교사론에 대한 요청
- II. 다성성 발현으로서의 문학 수업
- III. 문학 수업 대화 구성 원리
- IV. 수업 대화 구성 방법 : 실제 수업 사례를 기반으로
- V. 나가며

I. 들어가며 : 교사론에 대한 요청

교육의 가장 전면적이고도 실제적인 국면인 수업 상황에는 교사, 학습자, 교재, 교육과정, 교실 환경 등 다양한 맥락이 개입한다. 그중에서도 교사와 학습자가 교재를 매개로 하여 만나는 상황이 수업의 가장 중핵적인 모습일 것이다. 그러나 현재의 국어교육 논의는 주로 교육 내용과 학습자의 문제로 초점화된다. 가치 있는 교육 내용이란 무엇인가, 학습자는 어떤 경험과 태도를 지녀야 하는가의 문제 못지않게 교사의 자질과 역할의 문제 역시 중요하다. 교육의 본질에 가 닿는 방식으로 교사론에 대한 연구가 요구된다.

교사 교육의 내용은 기존에 중점을 두었던 ‘교육 과정 수행 지식’에서

* 서울대학교 BK21 국어능력개발 인재양성 사업팀 연구원 (yjinwha@daum.net).

‘교수법적 내용 지식’의 차원으로 옮겨가야 한다.¹⁾ 전자는 교실 수업이 어떻게 진행되며 교수 효과가 나타나는 과정은 어떠한가와 관련된다. 이 입장은 교실 수업의 맥락과 교실 사건에 대한 일반적·보편적인 경험을 기반으로 만들어진다. 반면 후자는 학습의 주제를 학습자의 특성과 교수·학습을 위한 전략에 맞게 구성-재조직하는 것과 연관된다. 따라서 교수법적 내용 지식으로의 접근은 특정 교육 영역을 특화시키는 데 도움이 된다.

현재까지 문학 교육에서 교사의 특수한 역할이나 지위, 문학 교사가 익혀야 할 교수·학습 방법에 대한 논의는 부족한 형편이다. 교육 내용으로서 문학의 특성을 연구하거나 해석의 문제를 탐구하는 것과 교육 방법은 각각 특수성을 지닌다. 이제 문학 수업에서도 교수법적 내용 지식으로 삼을 만한 대상이 무엇인지 탐색할 필요가 있다고 판단된다. 교사 교육, 특히 문학 교사 교육의 내용은 교육과정과 일반적인 수업 모형에 한정되어서는 안 되며 보다 특수하고 실제적인 지식으로까지 확장되어야 한다.

수업은 학습이 촉진되도록 학습자에게 영향을 미치는 일련의 의도된 사건이다.²⁾ 이 사건은 특정한 과제를 해결하기 위한 교사와 학습자 간의 사소통으로 진행된다. 수업 활동과 진행의 대부분은 교사와 학생의 ‘대화(對話)’로 이루어진다. 게다가 교사가 대화를 주도하는 입장에 설 때가 많기 때문에 교사의 수업 대화 구성 방식은 가장 강력한 교수 전략 중 하나이다.

교사와 학생 간 언어적 상호작용의 중요성에 대한 인식은 관련 연구를 통해서도 드러난다. 많은 연구자들이 수업 대화에서 사용되는 언어의 본질과 특성에 대해 탐색하고 그것을 바탕으로 효과적인 교수·학습을 위한 방법들을 구안한 바 있다.³⁾ 하지만 이와 같은 논의들은 여전히 수업

1) 슐만(Schulman, 1987)에 의하면 교과 교실 수업을 조직하거나 분석하는 데 관여하는 주요 절차적 지식은 ‘교육과정 수행 지식(curriculum enactment knowledge)’과 ‘교수법적 내용 지식(pedagogical contents knowledge)’이다. Schulman, L.(1987), *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, Harvard Educational Review, Vol.57, Harvard Education Publishing Group 및 조영달(1998), 「교과 교실수업의 학문 동향과 학술연구 발전 방향」, 『교육인류학연구』 1, 한국교육인류학회 참조.

2) 최지현 외(2007), 『국어과 교수·학습 방법』, 역락, p.25.

평가의 대상으로서 수업 대화를 간주하고 있어서 교사 교육의 내용으로서 기능하기 어렵다고 판단된다. 물론 교육에 있어서 목표, 내용, 평가는 하나의 틀 안에서 유기성을 가져야 하지만, 개별 요소에 착목하여 각각의 특수성을 부각할 필요도 있다. 그런 점에서, 해석 교실의 의사소통 구조에 관심을 보이는 양정실(2006)을 참고할 만하다. 여기서는 직접적으로 수업 대화의 문제를 거론하는 것은 아니지만, 해석 텍스트가 의사소통의 매개가 되는 해석 교실에서는 전달 모형 대신 다양한 맥락과 주체들의 개입이 공존하는 소통 모형이 필요함을 밝히고 있다. 특히 해석 교실에서의 교사는 평가자의 위치를 점하더라도 해석의 다양성과 역동성을 인정하는 입장을 취해야 한다는 지적은 유의미하다.

기존의 수업 비평이나 수업 대화 분석은 사후적으로 일어난 것으로, 교사에게 환류되어 교육 현장에 영향을 끼칠 수 있는 가능성이 차단된 경우가 많았다. 이제 관점을 바꾸어, 교사 교육의 내용을 생성하고, 그것을 교사 양성 단계 및 재교육 단계에서 활용할 필요가 있다. 여러 연구물들에서 지적하는 수업 대화의 문제점들이 교정되기 어려운 것은 교사들의 방어적 태도 때문이라기보다는, 교사 교육 시 한 번도 그것을 제대로 가르치지 않은 데서 오는 문제일 수 있다.

수업 대화 논의도 보다 구체적인 세부 영역 차원에서 전문화 될 필요가 있다. 모든 수업은 각각 개별적이고 차별화된 속성을 지니고 있고, 그 속성에 맞게 교수·학습이 이루어지는 것이 타당하다.

II. 다성성 발현으로서의 문학 수업

서사는 스토리(이야기) 층위와 담론(표현, 내용이 전달되는 방식) 층위로 나

3) 원진숙(2001), 민현식(2004), 이창덕(2003) 등은 교사의 화법 및 수업 대화 분석 활동의 중요성을 강조했다. 문학 영역에서는 하숙자(2004), 노철(2008) 등을 참고할 수 있지만, 이들 연구는 양상을 분석하는 단계에 머물러 있다.

누어 살필 수 있다.⁴⁾ 모든 서사가 결국 어떤 것을 다시 한 번 언급하는 점에서 서술적인 진술이나 사건과 사건의 관계뿐만 아니라 이야기하는 행위로서의 서사를 상징할 수도 있다. 따라서 ‘서사 활동’ 혹은 ‘서사 행위’의 관점에서 보면 서사는 텍스트로 고착된 구조물이 아니라 이야기가 생산되어 전달, 유통되는 역동적인 과정 전체를 가리키게 된다.⁵⁾ 이러한 서사의 속성은 소설이라는 미학적 구조물을 뛰어넘어 삶의 다양한 영역에서 발견된다. 이처럼 서사를 구성하는 담론의 행위적·활동적 측면을 강조하면 수업 대화의 영역을 서사 활동으로 간주할 수 있다.

하나의 서사물에 구축되는 세계는 개별적인 목소리들의 집합체이다. ‘목소리(voice)’는 일종의 은유이지만 바흐친(M. Bakhtin)에 이르면 목소리는 사회적 성격을 띠게 된다. 그는 목소리를 ‘한 화자가 끌어올 수 있는 사회적으로 형성된 담론, 화자의 개인적인 역사 속에서 실재(實在)하는 발화 그리고 이러한 원천들을 현재의 화자가 특유하게 조합한 것’까지 아우른다.⁶⁾ 어떤 주체의 발화가 결국 다양한 원천들로부터 담론과 목소리를 조합한 것이라는 바흐친의 관점을 전제로 할 때, 수업 대화는 그것을 구성하는 여러 목소들의 상호 관련 속에서 조명된다. 수업 대화라는 하나의 서사물 속에 존재해야 하는 목소리란 곧 서사 구조나 플롯 안에서 상충되는 사회적·철학적 담론, 입장 등의 다양성이다.

현상으로서의 수업 대화는 교사와 학습자의 목소리가 교체되는 양상을 보인다. 그러나 목소리의 교체 속에는 교사의 교육관·지식, 학습자의 생활 세계·학습 수준, 교육의 매개가 되는 텍스트, 그 텍스트를 둘러싼 다양한 맥락이 반영되고 각각의 목소리들은 개연성을 가지고 얽히게 된다. 대화를 구성하는 각각의 발화는 작은 단위의 서사가 되며 동시에 문학 수업이라는 한정된 시간과 공간 안에서 엮이고 흩어지며 하나의 플롯

4) 체트먼, 한용환 역(2003), 『이야기와 담론』, 푸른사상.

5) 우한용 외(2007), 『서사교육론』, 김성진, 『서사활동과 서사문화의 창조』, 동아시아.

6) Ivanić, Roz(1998), *Writing and Identity : the Discoursal Construction of Identity on Academic writing*, PA : John Benjamins, 양정실(2007), 『국어 교과서의 “목소리” 탐구 시론』, 『국어교육』 122, 한국어교육학회, p.151에서 재인용.

을 형성한다. 수업 대화가 하나의 서사물로서의 지위를 갖게 되는 것이다. 이때 각각의 목소리와 맥락들은 문학 수업이라는 물리적, 형식적 제약 속에서 통일성을 갖는다.

그러나 서사가 지향하는 통일성은 단선적이거나 강압적이지 않으며, 의미 부여, 성찰, 발견과 연관된다. 따라서 서사 개념을 도입한 교수·학습은, 학습자의 자발적인 의미 구성력뿐 아니라 자아 정체성을 향상시키며 자신이 속한 사회문화적 공동체에 적합한 방식으로 사고할 수 있게 한다는 점에서 유의미하다.

이 연구는 기본적으로 교사론에 입각하여 교사가 수업을 구상하고 진행해 나가는 데 있어서 지침이 될 만한 원리와 방법을 제공하는 것을 목적으로 한다. 여기서는 교사를 수업 담화라는 수사적 구조물을 형성하고 발전시켜 나가는 주체로 규정하고자 한다. 학습자가 중심이 되는 교실이라고 할지라도 실제로 교실에서의 문학 수업 상황에서 수업을 시작하고 끝맺는 것도 교사이며, 수업의 순서를 정하고 투입할 내용을 결정하는 것도 교사이기 때문이다.

수업 대화라는 하나의 서사 활동에서 학습자와 교사는 수사적이고도 윤리적인 의도를 가진 교사의 선택과 배제에 의해 각각 특정한 순서와 위치를 점하게 될 것이다. 이때 교사는 책임을 지닌 주체로서 수업 대화에 개입하는 다양한 목소리들을 수업이라는 서사물에 녹여 내고, 각각의 목소리들이 고유한 위치를 점할 수 있게 배려하며 서로가 서로의 발화에 대해 책임을 지고 응답에 대해 반응을 보이고 평가하도록 이끌어야 한다.

Ⅲ. 문학 수업 대화 구성 원리

문학 수업에서 대화는 주관성을 바탕으로 하되 거리를 취하면서 감상하고, 다른 입장에 대한 경청을 통해 자신의 해석을 조정할 수 있도록 하는 역할을 한다. 따라서 문학 대화는 교사와 학습자의 발화 교체나 기계

적인 질문과 응답을 뛰어넘는다. 그 구체적인 지향점으로 삼을 만한 것은 다성성(多聲性)이다.⁷⁾

1. 다양한 목소리 끌어들이기

다성성(polyphony)이란 하나의 이야기에 서로 다른 목소리가 존재하는 현상이다. 단일 언어의 내부에 있는 다양한 발언들 사이의 대화 지향성이 다성성을 촉발한다.⁸⁾ 다성성은 이질언어성(heteroglossia)과 구별될 필요가 있다.⁹⁾ 모든 언어는 이전의 언어를 참조한다는 점에서 이질언어성을 가지고 있지만, 이질언어라고 해서 그 내적 속성이 모두 다성적인 것은 아니다.

교사와 학습자가 소통하는 수업 상황은 이질언어성으로 충만하다. 수업 상황에서는 여러 주체가 발화하므로 상이한 발화 스타일이 공존하기 때문이다. 교사의 언어, 텍스트의 언어, 텍스트를 해석하는 언어, 학습자의 언어 등이 혼재되어 있는 상태는 이질언어성의 발현이다. 이와 같은 이질언어성은 다성성을 실현하기 위한 기본 전제이다. 따라서 교사가 다성적이고 대화적인 문학 수업을 하기 위해서는 수업 상황 내에 여러 가지 다양한 목소리들을 끌어올 수 있어야 한다. 이때 수업 의도나 상황에 따라 목소리들을 선별하는 방식은 다양할 수 있으나, 대체로 도입 가능한 목소리들을 주체별로 정리해 보면 몇 가지로 추려질 수 있다.

첫째, 교사의 목소리이다. 교사의 목소리는 문학 수업 전체를 통어하

7) 바흐친에게서 비롯된 다성성은 본래 훌륭한 소설이 갖추어야 할 특성을 가리키지만, 그 개념이나 작동 방식이 문학 수업 대화에 원용할 수 있는 부분이 있다고 판단된다. 하나의 장편 소설 속에서 다양한 인물과 담론들이 향연을 벌이는 것과 문학 수업이 지향하는 현상이 맞닿기 때문이다. 이 장에서는 문학 작품을 해석하는 수업 상황에서 문학 수업 대화의 원리로 삼을 만한 것들을 다성성 논의로부터 도출해 보고자 한다.

8) 윤여탁(1997), 「시의 다성성 연구를 위한 시론」, 『민족문학사연구』 11, 민족문학사학회, p.194.

9) 이하 다성성 관련 논의는 주로 다음을 참고

게리 솔 모슨·케릴 에머슨, 오문석 외 역(2006), 『바흐친의 산문학』, 책세상.

미하일 바흐친, 김희숙·박종소 역(2006), 『말의 미학』, 길.

고 방향을 제시하고 전개를 추동할 때뿐만 아니라 작품을 해석할 때에도 드러난다.

둘째, 비평의 목소리이다. 작품의 해석을 둘러싸고 다양한 담론들이 존재한다. 비평 경향에 따라서, 작품의 특성에 따라서, 문학사적 지위에 따라서 다양한 비평 담론들이 존재할 수 있고 그 목소리들은 잠재적 혹은 명시적으로 문학 교실에 개입한다. 교사나 학습자와 같은 수업 주체 혹은 교재와 같은 수업 제재에도 비평의 목소리가 전제되거나 포함되었을 수 있다. 이는 목소리들의 상호 참조를 보여주는 것이라 하겠다.

셋째, 교재의 목소리이다. 교재 역시 중립적인 매체는 아니며 궁극적으로는 누군가의 목소리가 내재된 텍스트이다. 교육과정을 근거로 하여 학습의 방향이나 목표를 제시해 주고 활동을 안내하는 교재 역시 수업 대화에서 하나의 목소리로서 위치를 점한다. 교재의 목소리 역시 다른 것들과 마찬가지로 저자의 지위에 놓인 교사의 선택에 의해 그 목소리가 극대화되거나 삭제될 수 있다.

‘비평의 목소리’나 ‘교재의 목소리’란 표현은 비평이나 교재 모두 비인격체라는 점에서 은유적이긴 하지만, 그것을 ‘의미화한 자’가 존재한다는 점에서 목소리를 지니고 있다고 볼 수 있을 것이다. 비평은 비평 주체에 의해 작품 및 작품에 대한 이전의 해석을 중층화한 것이며, 교재 역시 교재 집필자들이 교육과정, 텍스트, 교수·학습관 등을 투입하여 창출한 텍스트이기 때문이다.

넷째, 학습자의 목소리이다. 학습자는 교사나 교재, 비평의 목소리를 수용하는 역할에만 머물러서는 안 된다. 학습자의 목소리 역시 교실 내 해석 활동에서 발휘되어야 한다. 학습자의 목소리는 각자의 배경 지식, 삶, 가치관, 태도, 경험과 밀접하게 연관되어 있기에 단일하지 않다. 한 명의 교사와 다수의 학습자가 공존하는 교실에서 학습의 효율성을 위해 학습자의 목소리가 거세되는 일은 어렵지 않게 목격할 수 있는 바이지만, 수업 대화라는 하나의 서사에서 중요한 등장인물 중 하나인 학습자의 목소리를 삭제하는 것은 바흐친의 관점에서 비윤리적이다.

이 중 수업 대화의 실제적인 주체가 되는 교사와 학습자는 비평, 교재,

다른 작품 등 다양한 목소리를 참조하고 있다. 수업 대화에 관여하는 다양한 층위의 목소리들이 혼재한다고 해서 그것 자체로 가치를 지니는 것은 아니다. 핵심은 하나의 목소리가 다른 목소리에 의해 억압되거나 감춰지지 않고 자유롭게 현현되는 과정 속에서 상호 변화와 발전을 꾀하는 데 있다.

2. 다른 목소리에 대해 응답하기

다성성은 자연적인 발화 상황에서 가능한 것이라기보다는 담화를 구성해 가는 주체의 계획과 의도, 윤리적 결단에 의해 실현될 수 있는 것이다. 때문에 발화의 교체 자체가 대화를 의미한다고 보기는 어렵다. 문체의 핵심은 각 발화가, 각 발화의 주체가 소통했는가이다. 이때 소통은 손쉬운 타협이나 상대주의는 아니다. 나의 목소리를 찾고, 나와 다른 목소리를 접하며, 그것과 나의 목소리를 견주고 나의 목소리를 새롭게 하는 과정이다. 결국 대화는 다른 발화에 대해 내가 ‘응답’했을 때 발생한다.

‘응답한다(answer)’는 것은 반응한다(respond)는 것뿐만 아니라 윤리적으로 책임지는 것(responsibility)이기도 하다. 특정 발화는 항상 다른 사람의 잠재적인 반응을 전제한다. 바흐친은 대화를 나-타자 관계의 탐색으로부터 기인한다고 본다. 여기서 대화는 타자에 강조점이 주어지고, 그 타자는 구체적인 삶의 범주에 속해 있는 것으로 상정된다. 타자와의 관계를 형성하며 만들어가는 삶과 세계는 각 주체가 대화에 적극적으로 참여하고 도덕적 책임을 갖고 행동한 결과에 따라 생성되는 것이다.¹⁰⁾ 책임감과 응답성의 문제는 교사와 학습자 모두에게 동일하게 요구된다.

타자에 대한 반응으로서의 윤리성이 용인된다면, 교사는 수업을 대화적으로 운영할 수 있어야 한다.¹¹⁾ 대화적 담화는 학습자에게 공동체, 문학

10) 이득재(2003), 「바흐친연구와 한국문학」, 「바흐친학파의 기원」, 『바흐친 읽기 : 바흐친의 사상·언어·문학』, 문학과학사.

11) 단성적(單聲的) 담화는 타자의 목소리에 대한 거부 혹은 간과를 전제하는데, 이는 소통

작품, 인간에 대한 능동적이고 자율적인 탐색을 가능하게 하기 때문에 대화적인 문학 교실은 많은 목소리의 표명을 격려하고 다성성을 지향한다. 물론, 바흐친에게 있어서 대화는 화해가 아니라 갈등이며 자신의 목소리의 보편성을 인정받고자 벌이는 투쟁이다. 그러나 서로의 맥락과 배경, 목소리를 존중한다는 점에서 윤리적이기도 하다. 그렇다면 문제는, 문학 수업 대화에 관여하는 목소리들이 서로에게 응답하는 방식이다. 특히 교사가 학습자의 목소리에 대해 어떤 방식으로 책임지고 응답할 수 있는가가 교사 교육의 핵심적인 내용이 될 것이다.

학습자의 발화를 해석하고 문학 수업 대화 안에 녹여내기 위해 몰입, 공감, 동일시, 상상력 등은 필요조건이 된다. 교사는 선불리 동조하거나 비판하지 않는 대신, 학습자의 발화에 대해 ‘응답’해야 한다. 비록 학습자의 발화가 교사가 의도한 바가 아니거나 교사의 관심사가 아니라고 할지라도 학습자의 입장이 되어 그 발화가 어디서부터 기인했는지, 그런 발화를 하게 된 배경은 무엇인지 등에 대해 고민해야 한다는 것이다.¹²⁾

더 나아가 교사는 학습자의 상황과 문제를 수용하여 교사가 가지고 있던 기성의 가치를 해체하고 새로운 가치를 모색할 수도 있다. 학습자의 발화는 그 자체로 완결된 최종의 것이 아니므로, 교사는 계속 대화를 이어갈 책임을 갖는다. 교사의 반응적 발화를 통해 학습자는 자극받고 기존의 틀을 깨뜨리고 재구성한다. 비록 학습자보다 더 많은 삶의 연륜과 문학 경험을 가지고 있다고 하더라도 수업이라는 상황의 특수성, 또 그 상황에 대한 대화 과정에 따라 교사의 발화 역시 학습자의 응답에 의해 재구성되고 변형될 수 있다.

의 부재를 초래한다. 수업 상황에서 소통의 부재는 곧 일방향성이고, 이는 학습자의 자발적이고 주체적인 성장을 허용하기 어렵다.

- 12) “인식적이고 윤리적인 객관성은 보편적 의미의 관점에서 혹은 그 자체로 인지되는 관점, 보편적 의미, 윤리적이고 인식적 가치를 지향하는 관점에서 어떤 사람과 어떤 사건에 대해 공평하고 편견 없는 가치 평가를 내리는 것이다.”(바흐친, 김희숙·박종소 역 (2006), 『말의 미학』, 길, p.38.)

3. 점진적으로 권한 위임하기

수업은 단위 시간 안에 특정한 목표를 달성하고자 하며, 한 단위의 수업은 한 단위의 서사가 된다. 문학 수업 대화가 이질언어성을 바탕으로 한다고 해서 문학 수업이 다양한 목소리들 때문에 방향성을 잃거나 해석의 자의성을 무한대로 허용하는 것은 아니다. 각 단위마다 목표를 상정하고 있는 문학 수업은 하나의 완결된 서사로서 나름의 통일성을 갖는데, 이때의 통일성은 단성성과 구별된다.

교사는 자신이 설정한 수업 목표에 부합하는 계획과 조정을 통해 수업을 이끌어 나간다. 교사는 수업 시간 중에 발생할 수 있는 불규칙적인 상황과 학습자의 발화들에 유연하게 대처하며 통일성을 갖는 수업으로 이끌 수 있어야 한다. 이때의 통일성이란 내용의 단일함이 아닌 방법론의 공유와 그로 인한 다양한 목소리의 발현이다.

여러 목소리들의 울림을 구현해 내며 다성적 통일성을 구현하기 위해서는 대화적 진리 감각이 요구된다. 다성적 진리의 반대편에 놓이는 독백적 진리는 분리되어 있는 개별적인 사유들의 체계로 만들어진다. 그것들은 완결된 발화 구조는 갖추고 있을지라도 그것을 전달하는 사람으로부터는 분리되어 있다. 즉, 누가 이러한 사유를 하는가, 누가 이러한 발화를 하는가의 문제는 중요하게 취급되지 않는다.

교사와 학습자는 자신이 한 발화의 주체일 뿐만 아니라 객체라는 점에서 본질적인 역할은 동일하다.¹³⁾ 그러나 실제적으로 교사와 학습자는 지식과 경험에 있어서 불균형을 보일 수밖에 없다. 따라서 상대적으로 많은 정보와 학습 전략을 보유하고 있는 교사가 수업 상황에서 대화적 통일성을 견지해야 한다. 그리고 학습자들이 자기 목소리를 낼 수 있도록 배려하여 대화적 통일성에 참여할 수 있도록 이끌어야 한다.

교사는 다양한 대화 전략을 사용할 수 있다.¹⁴⁾ 우선, 교사는 학습자가

13) Farmer, F.(ed.)(1998), Introduction, *Landmark Essays on Bakhtin, Rhetoric, and Writing*, Hermagoras Press.

자신의 목소리를 낼 수 있도록 적절하고 효과적인 질문을 던져야 한다. 본래 교육 활동은 인식 주체의 참여로 인해 인식 구조를 변화시키는 것으로, 종결되는 지점 없이 끊임없이 이어지는 반성적 작업이다. 이때 질문은 이미 공표된 것을 확인하고 습득하기 위한 도구를 넘어서 교육의 본질을 구성하는 핵심 요소이다.¹⁵⁾ 교사는 학습자로 하여금 생활, 경험, 지식 등을 활용하여 자신의 목소리를 만들어 내도록 하는 책무를 지닌다. 학습자의 타자로서 외재성을 가진 교사가 학습자가 보지 못했던 것을 질문을 통해 발견할 수 있게 해야 한다. 사람들은 나 자신이 나에게 어떻게 이해되는지, 나 자신이 외부에 어떻게 비치는지, 외부인들이 나 자신에게 어떻게 비춰지는지를 계속적으로 성찰한다. 만약 타자에 대한 고려 없이 나 자신에게만 매몰된다면 동일성에 갇혀 대화는 불가능해지고 말 것이다.

교사는 학습자의 목소리가 이야기 속에 혹은 교사의 의도나 목소리에 묻히지 않도록 애써야 한다. 뿐만 아니라 작품 역시 수업 속 하나의 등장 인물로 나타나므로, 그것 역시 고유한 목소리를 낼 수 있도록 배려해야 한다. 따라서 문학 수업의 대화는 탐색과 견제, 투쟁의 연속이고 이는 다성적 통일성을 구성하는 한 요소가 된다.

위와 같은 과정은 궁극적으로 학습자가 문학 감상과 해석 주체로서 자립할 수 있도록 한다는 점에서 권한 위임(empowerment) 개념과 연결된다. 학습자가 수업 대화의 주체로 자리매김할 수 있도록 교사가 하는 비평 활동과 본질적으로 같은 활동을 할 수 있음을 인정하고 해당 활동을 촉진해야 한다.¹⁶⁾ 어떤 문학 작품을 자신의 삶의 문제와 연관 짓거나 자신의 지식 체계를 기반으로 논의할 수 있는 원리를 제공받는다면, 학습자들 역시 교사나 비평가와 동일한 원리를 적용하는 활동을 할 수 있을 것이다.

14) 대화성을 실현하기 위한 교사의 역할에 대한 논의는 최인자(2007) 참고.

15) 양미경(1992), 「질문의 교육적 의의와 그 연구 과제」, 서울대 박사 논문.

16) 로버트 영, 이정화·이지현 역(2003), 『하버마스의 비판이론과 담론 교실』, 우리교육.

IV. 수업 대화 구성 방법 : 실제 수업 사례를 기반으로

지금까지 문학 수업 대화 구성 시 전제되어야 할 기본 개념들에 대해 살펴보았다. 이러한 개념들이 실제 교실 현장에서는 어떻게 실현될 수 있는지 검토하기 위해 실제 수업 동영상 자료를 기반으로 하여 수업 대화 관련한 교사 교육 내용의 구체화를 시도하였다.

분석 대상으로 삼은 자료는 2009년도 여름방학 기간 동안 일급 정교사 자격 연수를 받은 두 명의 국어 교사가 일정 연수 사전 과제물로 제출한 수업 동영상이다. 수업 동영상에 관한 구체적 정보는 아래와 같다.¹⁷⁾

〈표 1〉 수업 동영상 관련 정보

교사	성별	경력 (2009년 당시)	수업 대상	수업 제재	녹화 시간	녹화 시기
A	남	3년	고1, 남학생	엄상삼, 〈삼대〉 (국어 교과서)	14분 59초	2009. 06.
B	남	3년	고3, 여학생	고재종, 〈과안〉 서정주, 〈견우의 노래〉 교사 자작시 (교사 제작 유인물)	50분 39초	2009. 06.

위의 두 동영상을 선택한 이유는 다음과 같다. 첫째, 이 자료는 일반에 공개되는 것을 목적으로 하지 않았으며 평가의 대상이 되지도 않았다. 일정 연수 사전 과제물이기는 했지만 제출 여부가 평가 대상이었을 뿐, 수업 내용이나 방법 등은 점수화되지 않았다. 또한 어느 교육 관련 인터넷 사이트나 교육청 홈페이지 등에 공개되는 동영상과는 달리 타인의 시선을 의식해 수업 상황에 대한 조작이 이루어질 가능성이 상대적으로 적었다. 실제 수업 상황과 가깝다는 것이 이 자료의 장점이다.

둘째, 문학 수업을 촬영한 자료라는 점이다. 하나는 소설, 다른 하나는

17) 녹화된 내용 이외의 추가적인 사항은 담당 교사와의 면담을 통해 수집하였다.

시를 제재로 이루어지고는 있지만 각각이 문학 제재라는 점에서 공통되므로 여기서 논의하고 있는 내용과 큰 틀에서 부합한다고 볼 수 있다.

셋째, A와 B가 교사 주도형 수업과 학습자 주도형 수업의 특징을 잘 보여 준다고 판단된다. A 교사의 수업과 B 교사의 수업은 서로 다른 방식으로 이루어지고 있다. A 교사는 기말 고사를 앞두고 있는 상황에서 학습자에게 짧은 시간 동안 많은 정보를 전달하고자 하는 목적으로 수업으로 진행했다. 반면 B 교사는 고3 학생들을 대상으로 수업을 하고 있음에도 불구하고 ‘시적 체험’이라는 주제를 선정함으로써 학습자가 경험할 수 있는 시 체험에 관해 다루고 있어서 상대적으로 학습자의 비중이 커진다.¹⁸⁾

각 동영상은 연구자가 반복하여 보고, 교사와 학습자의 발화를 전사하였다. 간혹 녹화 상태의 불량으로 인해 판독하기 어려운 부분이 있었지만, 대부분의 언술들을 옮겨 적을 수 있었고, 부족한 부분 때문에 전체적인 맥락이 흐려지는 경우는 없었다. A 교사가 녹화한 14분 59초짜리 동영상의 대화는 A4 용지로 약 5쪽, B 교사가 녹화한 50분 39초짜리 동영상의 대화는 약 12쪽 분량이었다. 각 동영상을 전사한 자료는 III장에서 논의한 수업 대화 관련 기본 원리를 바탕으로 하여 분석하였다.¹⁹⁾

1. 관련 맥락의 선별적 도입

해당 차시 교수·학습 과정에서 학습 주제나 목표와 맥락이 닿는 다양한 자료들을 제시할 필요가 있다. A 교사와 B 교사 모두 수업 대화에서

18) 비록 두 자료가 서로 다른 분량이며 상이한 학습자군(群)을 대상으로 서로 다른 제재를 가르치고 있다는 점에서 자료의 동질성에 대한 문제가 제기될 수 있다. 그러나 일반적인 학교 현장에서 수업 대화가 어떻게 이루어지는지에 대해 알아볼 수 있는 자료라는 점, 세부 사항에서 차이를 보이는 자료이기 때문에 더욱 다양한 수업 대화의 장면들을 포착할 수 있다 것이 장점이다. 학생 성별이 상이하지만 이 역시 수업의 목표나 방식에 영향을 주는 변인으로 보기는 어렵다.

19) 각 동영상의 녹화 시간이 상이하다. B 교사의 동영상은 수업 시작부터 끝까지를 모두 녹화했지만, A 교사는 수업의 일부만을 녹화하였기 때문이다. 하지만 면담을 통해 A 교사가 해당 녹화 부분과 같은 방식으로 한 차시 수업을 진행했음을 확인했다.

다른 목소리를 끌어들이고 있는데, 구체적인 양상은 상이하다.²⁰⁾

- A-1. 「교 사」 인사치레 맞습니다. 인사치레요. 인사치레라는 말을 통해서 우리가 속으로는 바로 조상훈의 편을 들고 있지 않다는 것을 알 수 있다. 오, 애들아, 사자성어. 관련 사자성어 하나 알아볼까? 겉과 속이 같지 않다, 겉과 속이 다르다, 뿔니까?
- A-2. 「교 사」 근대적 가치관 쓰면 되겠죠, 그죠? 어떤 문제집 보시면요 서구적 가치관이라고도 나와 있습니다. 알겠죠? 그래서 같은 맥락이라고 생각을 해 주시면 되겠습니다.
- A-3. 「교 사」 자, 그러면서 영감은, 자, 이들의 말이 옳다고는 생각하였으나, 자, 지금부터는 서술자가 이렇게 영감의 심리를 서술해 주고 있습니다. 그렇죠?

A 교사는 교과서를 중심으로 수업을 진행하고 있다. 소설 <삼대>를 가르치고 있는 상황에서 다양한 목소리를 끌어오고 있는 모습을 인용문을 통해 확인할 수 있다. A-1에서는 작품 외적인 국어 관련 지식을 동원하고 있다. 작품을 읽는 중 특정한 구절에 밑줄을 치게 하고 해당하는 부분과 연관되는 사자성어를 떠올리도록 하는 것이다. 이는 문학 작품과 일상 언어생활과의 연관성을 추구한다는 점에서 긍정적인 부분이 있지만, 소설 수업에서 꼭 필요한 부분인지에 대해서는 검토할 필요가 있다. A-2는 문제집을 거론하며 필기 내용을 확인하고 있는 부분이다. 수업 시간에 문제집에 대한 언급을 한 것은 상호텍스트성의 발현으로 접근하기보다는 특정 텍스트에 내재되어 있는 평가 요소, 평가 체제의 반영이라고 보는 것이 더 적절한 것이다. A-3의 경우에는 텍스트적 지식이 강하게 개입되는 모습을 확인할 수 있다.²¹⁾

A 교사의 수업 대화에서 개입하고 있는 속담이나 문제집, 시점과 같은 문학 지식, 비록 교사가 선택적으로 도입한 것이긴 하지만, 비평이나

20) 인용 시에는 교사와 학습자의 발화를 구분하여 표시하고, 인용문의 번호는 ‘교사 구분-숫자’ 방식을 취한다.

21) 류수열(2006)에서는 문학 지식의 종류와 기능을 다음과 같이 설명하고 있다.

교재의 목소리가 훨씬 강하게 드러난다. 또한 그것들은 ‘정답’이 비교적 분명하게 존재하는 것들이어서 학습자가 자신의 의견을 표명하거나 문제를 제기하기가 쉽지 않다. 특히나 현재 A 교사가 실시하고 있는 수업의 경우 시험을 앞두고 진도를 맞추기 위한 것이기 때문에, 활발한 의사소통은 더욱 요원한 일이 되고 만다.

한편 B 교사의 경우에는 A 교사와는 상이한 맥락들을 개입시키고 있다.

B-1. 「교 사」 다음, 어떤 마음을, 화자의 정서와 태도라고 하지요, 우리, 이런 것들을. 그런데, ‘왜 이렇게 표현했을까?’까지. 이 네 가지를 한 번, 한, 잠깐 생각해 봅시다.

B-2. 「교 사」 혹시 여러분, 장기하와 얼굴들이라는 가수를 아십니까?

「학습자」(웅성웅성)

「교 사」 안 들어 봤어?

「학습자」 들어 봤어요! (중략)

〈‘장기하와 얼굴들’ 공연 동영상 제시〉

B-3. 「교 사」 강은, 강은교 시인이 시를 어떻게 쓰냐고 물어보니까 인터넷 뷰에서 딱 이 말 합니다. 대상은 가만히 있답니다. 근데 시인은 그 대상을 가만히 바라본답니다. 침묵이래요. 나는 침묵하고 있고 대상도 침묵하고 있고 서로 말이 없지만, 내 마음속에서는 확장이 일어난답니다. (중략) 한번은 전혀 다른 음악, 한번은 아주 느린 생각들, 한번은 먼 산을 바라보며 십 분 정도 응시하면서 생각을 하다 보면 여러분의 부끄러운 과거가 떠오를 겁니다.

	종 류	기능적 의사소통 기능	문화적 의사소통 기능
텍스트적 지식	작품 본문 및 어석 등	의사소통의 유창성 강화 창의적 언어 능력의 함양	삶의 방식에 대한 통시적 이해 공유
문맥스트적 지식	창작 동기, 효용, 시인의 생애 등	교양적 자질을 제공하여 의사소통의 고급화에 기여	문화유산의 공유를 통한 연대감, 동질감 확보
메타 텍스트적 지식	구성, 비유, 서정시, 장르, 상호텍스트성 등	의사소통의 효율성, 창의성 강화	공시적 문화에 대한 인식의 틀 역할

B-1에서 B 교사는 A 교사와 마찬가지로 문학 지식을 도입한다. ‘화자의 정서와 태도’라는 용어 자체는 메타 텍스트적 지식이지만, 그것이 시험 문항에서 빈번하게 사용되는 어휘라는 점에서 평가 체제와의 관련성까지 염두에 두고 있는 발화라고 생각된다. B-2와 B-3은 각각 수업의 도입부와 마무리 부분에서 사용된 발화들이다. B-2는 학습자들의 동기 유발을 위해 선택한 자료라고 판단되는데, 노랫말 역시 작사가에 의해 창작된 ‘시’라는 점에 착목하여 선택한 제재로 보인다. 수업 시간에는 동영상 자료를 활용했는데, 학습자들의 주목을 끌어낼 수 있었다. B-3은 수업 말미에 나온 교사의 정리 발언인데, 수업 초기에 설정한 ‘화자의 정서와 태도’라는 학습 목표와는 거리가 있는 것으로 보인다.

A 교사의 경우 교과서의 특정 단원을 수업 내용으로 선택하고 시험 전 수업이라는 촉박함 때문에 기계적 맥락 도입에 머물 뿐, 학습자들이 작품을 충분히 이해하고 감상할 수 있는 기회를 주지 못하는 것으로 보인다. B 교사는 상대적으로 다양한 맥락의 도입을 통해 학습자의 사고 활동을 촉진하고 있지만, 때로 학습 목표와 어긋나는 맥락들을 제시하기도 한다. B-3과 같은 발화가 실제 수업 상황에서 학습자들에게 어떤 반응을 불러오는지 대해서는 보다 세밀하게 살펴야 할 부분이지만, 기본적으로는 각각의 수업이 지니고 있는 학습 목표에 부합하는 다양한 목소리들은 맥락을 고려하여 선별하고 효과적으로 제시될 필요가 있다.

사실, 전사된 자료상으로는 수업 분위기나 학습자들의 태도 등을 정확하게 전달하기 어려운 점이 있다. B-1~B-3은 A 교사의 수업에서와 마찬가지로 학습자의 발화보다는 교사의 발화가 훨씬 큰 비중을 차지하고 있음을 알 수 있다. 하지만 수업 대화의 다성성이란, 발화의 분량만이 아니라, 발화에 참여하는 주체들이 서로의 목소리에 얼마나 귀 기울이고 있는 나와도 연관된다. A 교사의 수업에서 학습자들은 상당히 집중하는 모습을 보이기는 하지만, 그것이 수업 시 교사와의 소통, 텍스트와 자신 간 소통에 집중했기 때문인지 시험 전 수업이라는 점 때문인지는 불명확하다. 오히려 B 교사의 수업은 A 교사의 수업보다 집중도는 덜한 것으로 보였다. 매체 자료를 제시하거나 조별 토의를 하는 등 수업 시간 동안 학습자가

참여해야 하는 과정들이 더 많았기 때문이다. 그럼에도 불구하고 A 교사 보다는 B 교사의 수업이 학습자와 교사 간 소통이 유의미하게 이루어졌다고 판단된다. 학습자의 목소리와 교사의 목소리가 혼재되고 중첩되는 과정이 결국 학습자들이 자기 목소리를 찾아 가는 과정과 연결되었기 때문임을 짐작할 수 있다.

2. 경험의 공유 및 성찰

문학은 하나의 경험으로서 존재한다. 때문에 문학 교육에서 지향하는 목표 중 하나는 학습자들이 저마다 개성적인 경험을 획득하는 것이다.²²⁾ 하나의 작품을 기계적으로 투입시키는 것이 아니라 작품을 읽는 주체가 지닌 각각의 경험과 만났을 때, 개인에게 의미 있는 경험이 되는 것이고, 그 경험은 다시 보편의 영역으로 확장되며 학습자의 성장을 가능하게 한다. 이를 위해 문학 교사는 학습자가 작품을 통해 자기 경험을 떠올리고 그것을 타인과 공유하고 대화할 수 있도록 독려할 필요가 있다. 공유의 과정은 더 나아가 자신의 경험, 서로의 경험에 대한 존중과 성찰로 이어지는 것이 바람직하다.

A4. 「교 사」 아니, 만 원만 썼어, 막 이런 식으로 하는 경우 있잖아, 그 치? 없습니까? 정직합니까? 네~ 알겠습니다.

7차 교육과정 고등학교 국어 교과서에 실린 염상섭의 소설 <삼대>에 는 조의관이 족보를 사들이기 위해 공연히 돈을 낭비한 것을 조상훈이 지적하자 조의관이 실제보다 더 적은 돈을 썼다며 변명하는 대목이 나온다. A 교사는 이 부분을 읽은 후, 일상생활에서도 돈을 더 많이 써 놓고도 적게 썼다고 주변 사람들에게 말하는 경우가 흔히 있다며 위와 같이 말한다. A 교사가 말하고 있는 상황이 교사의 경험인지, 학생의 경험인지, 아니면

22) 조하연(2010), 『문학 감상 교육 연구—고려 속요를 중심으로』, 서울대 박사 논문.

사람들이 보편적으로 겪는 일인지에 대해서는 명확하게 알 수 없다. 그러나 여기서 주목할 것은, 위와 같은 발화가 A 교사가 수행하고 있는 수업 대화 속에서 위와 같은 질문이 상당히 탈맥락적이었고, 때문에 질문에 대해 학습자들의 반응이 거의 없었다는 사실이다. 별도의 맥락 형성 없이 갑자기 질문을 던지고 있는 A 교사 대화 구성 방식은 학습자들의 부정적 경험을 상기시킨다는 점에서도 학습자로 하여금 경험 회상에 어려움을 겪게 한다.

B 교사의 수업에서도 학습자와 교사 간에 체험이 소통되는 직접적인 대화를 찾기는 어려웠지만, 서정주의 <견우의 노래>를 해석한 경우 학습자의 경험이 수업 맥락에 도입하고 있다고 짐작할 만한 부분이 있다.

B-4. 「학습자」 여기서~ 견우와 직녀는 고3 학생 커플이예요.

「교 사」 예.

「학습자」 하하.

「교 사」 자기 애긴가? (중략)

「학습자」 대학을, 공부를 해서 대학을 가서 다시 만나자. 그래서, 하하, 그래서 이, 뭐지, 이 표현한 거는 그니까, 좀 더 돌이, 돌을 위해서 잠시 헤어져야 된다……. 성숙과 자아를 위해서…….

「교 사」 성숙과 자아를 위해서 헤어지기 위한 것이다……? 수업 시간에 같이 한 거 아니었다? 아니었다? 그렇지요 예. 맞습니다. 충분히 이해됩니다. 고3 커플입니다. 공부를 위해서 어쩔 수 없이 헤어져야 한다는 내용이었지요 예. 좋습니다. 또? 2조?

B-4의 대화에서 학습자는 작품 속 견우와 직녀를 학생 커플로 상정한다. 이 교실의 학생들이 고3이라는 점에서 위와 같은 해석은 자신의 처지와 경험이 문학 작품 해석에 투영되고 있음을 확인할 수 있다. 위의 학습자는 전아하고 예스러운 어조로 쓰인 서정주의 시를 읽고 현대를 살아가고 있는 자기 경험과 연관 지어 시적 상황을 해석하고 있다는 점에서, 수업 시간에 자기 목소리를 적극적으로 내고 있다고 판단된다. 교사 역시

이에 대하여 공감하는 말하기를 하며 학습자가 자기 해석을 계속 말할 수 있도록 독려하고 있다. 하지만 교사의 말하기는 학습자의 말을 환언하는 단계에서 멈추어 버려 교사의 경험이 학습자의 경험과 소통되는 단계로까지 나아가지 못했다.

A 교사처럼 학습자와의 대화 맥락을 형성하지 못하고 일방적으로 발화하는 경우도 문제적이지만, B 교사의 경우와 같이 학습자의 발화가 수업 공동체 내에서 더 이상 소통되지 못하는 상황도 수업을 구성하는 다양한 목소리들의 발현을 실현하지 못했다는 점에서 한계를 지닌다. 문학 수업에서 개별 작품들이 학습자와 교사 모두에게 주체적인 경험 대상이 되고, 해석 공동체 안에서 타당하고도 창의적인 해석과 감상을 수행해 나가기 위해서는 무엇보다도 각자의 경험을 이야기하고 공유하는 과정이 절실하다. 학습자가 문학 작품의 해석과 관련하여 자기 경험을 드러내는 것에서 더 나아가 다른 학습자의 경험을 듣고, 자기 경험과 견주어 보고, 자기 해석을 조정해 가는 과정을 교사가 주도해 나가는 것이 수업 공동체의 대화적 속성을 부각하는 한 방법일 것이다.

각자의 개인적인 경험들을 공유하는 데 시간과 노력 면에서 현실적인 장애가 있다면, 작품을 매개로 하여 작품 감상 경험을 공유하는 방법도 있다.

- B-5. 「학습자」 그래서 대리운전 기사를 불렀는데 아저씨가, 아저씨가 막 말을 말이 막 경제가 좀 더 올라가고 그러면 자기도 이제 택시, 아니, 아니, 대리 이거 열심히 이제 살 거라고 생각했던 얘기를 막 해요. 그래서 이 사람이 이 탄 사람이, 그 아저씨가 좀 가없기도 하고 연민이랑 공감을 좀 느끼면서 자기도 힘들게 살고 있으니까 같이 타고 오면서 그 뭐지? 이렇게 사고 난 상황이 한 4~5년 정도 나오는데,

(수업 마치는 종이 친다.)

「교 사」 아직 안 끝났습니다. 5분 늦게 시작했습니다. 예.

「학습자」 그 아저씨랑 자기랑 이제 그냥 삶의 희망을 이렇게 얘기했는데, 이게 사고가 났으니까 죽을 거잖아요. 그러니까 삶의 희망을 잃어버릴까봐 두려워 하는……, 그런 걸 표현

하는 것 같아요.

「교사」에 알겠습니다. 예, 좋습니다. 마지막에는 좀 헛갈렸습니다.
뒤에 대한 안타까움? 삶의 희망을 잃어버릴까? 왜 희망을
잃어버릴까?

B 교사는 세 편의 시가 실린 학습지를 나누어 주고 각각의 시에서 화자가 누구인지, 어떤 태도를 보이고 있는지를 중점적으로 토론하도록 했다. B-5은 한 학생이 작자 미상으로 되어 있는 시(실은 교사의 자작시)에 대한 조별 토론 내용을 발표하고 있는 장면이다. 따라서 위의 학생이 이야기하는 내용은 오로지 학생들의 토론 결과로 도출된 것이다. 이때 작가이자 교사인 B는 학습자의 발표에 흥미를 보이며 그 해석에 대하여 질문을 하지만 질의와 응답이 심도 있게 진행되지는 못하고 있다. 학습자의 반응에 맞장구만 치는 식의 대화는 학습자의 반응을 이끌어 내는 데는 도움이 될 수 있다. 하지만 학습자의 해석 능력을 신장시키고자 한다면, 교사의 적극적인 질문이나 논평이 필요하다.²³⁾ 학습자의 발화에서 빈 곳을 채울 수 있는 교사와 학습자 간 대화가 더욱 요구된다.

3. 구조화된 질문과 격려

대화적인 수업이 가능하기 위해서는 대화의 주체들이 서로를 향해 발화해야 한다. 교사는 학습자에게 자기 목소리를 낼 수 있는 기회를 주어야 하는데, 그것은 교사가 활동의 제시하고 학습자에게 질문을 함으로써 가능하다. 수업 상황에서의 질문은 교실 구성원들의 사고를 활성화하고 반응을 형성하며 또 다른 질문을 형성하기 위해 사용된다.

수업 대화에서 가능한 질문의 유형은 크게 세 가지로 나누어 살필 수

23) Beth Maloch(2002), *Scaffolding Student Talk : One Teacher's Role in Literature Discussion Group*, Reading Research Quarterly, Vol.37, No. 1, International Reading Association, pp.94-112.

있다.²⁴⁾ 첫째, 사실적 질문이다. 수업 대화의 전개나 수업 자료가 되는 다양한 맥락들 중 어느 한 부분을 회상하거나 재인(再認)하는 수준에서 이루어지는 질문이다. 둘째, 적용적 질문이다. 이는 수업 대화에 명시적으로 드러나지는 않았지만 그것을 통해 연상하거나 추론할 수 있는 내용과 관련된다. 도입된 맥락을 확장하거나 특정 부분에 대한 깊이 있는 이해를 원할 때 사용할 수 있는 질문이다. 셋째, 초인지적 질문이 있다. 초인지적 질문은 질문 및 답변의 과정에 대한 메타적 시각으로부터 도출된다.

교사는 학습자의 수준이나 상태에 따라 서로 다른 질문을 활용할 수 있다.

A-5. 「교 사」 조창훈의 말이 나오기 이전에 갈등의 요인은요, 바로 무엇 때문에, 무엇 때문에 두 사람이 대립했습니까?

「학습자」 가치관, 가치관.

「교 사」 아니요, 그 전에는요? 우리가 어떤 사물…….

「학습자」 (작은 소리로) 족보…….

「교 사」 쉽게 얘기해서 무엇 때문이냐?

「학습자」 족보, 족보.

「교 사」 족보 때문이죠. 여러분, 족보를 조금 높여서 부르는 말을 뭐라고 했습니까?

「학습자」 대동보, 대동보.

A-6. 「교 사」 그러면요 둘이 싸우는 이유가 뭐니까? 뭐 때문에 싸웁니까? 뭐가 다르기 때문에 싸웁니까?

「학습자」 가치관.

「교 사」 가치관 나오기 전예요, 여러분들.

「학습자」 양, 쓴 돈.

「교 사」 (쓴 돈과 동시에) 그니까 돈을…….

「학습자」 어디다 썼는지…….

「교 사」 그치요. 어디다 쓰는지가 다른 거지, 그지? 맞니? 한 사람은 돈을 뭐 하는 데 씁니까? 책에 나온 것대로 얘기하면?

「학습자」 (웅성웅성)

「교 사」 그니까, 조의관이 같으면은 돈을 어디다 많이 씁니까?

24) 박정진(2006)의 논의를 참고하여 질문을 유형화했다.

「학습자」(응성응성)
 「교사」조외관이 같으면은?
 「학습자」죽보, 죽보

위와 같은 A 교사의 수업 대화의 경우 교사와 학습자 사이 발화의 교체가 일어나기는 하지만, 이것이 대화의 사례라고 보기는 어렵다. 사실적 질문과 함께 적용적 질문, 초인지적 질문이 병행되어야만 학습자들의 이해 정도와 작품 수용 양상을 확인할 수 있다. 교사가 학습자에 대해 응답적으로 반응하기 위해서는 학습자의 발화가 그러한 이유, 경험, 심리 등에 대한 탐구가 있어야 한다. 그런데 위의 대화에서 교사는 이미 가지고 있는 정답이 있고, 학습자는 그것을 맞추어 나가는 방식으로 대화가 전개된다. 물론, 사실적 질문의 경우에는 유일한 정답이 존재할 수 있다. 그러나 문제는 정답을 알게 하는 방식이다. 교사는 ‘대동보’라는 대답을 할 수 있도록 학습자를 이끌어야 할 뿐만 아니라 학습자가 왜 ‘죽보’가 아니라 ‘가치관’이라고 말하는지, 무엇 때문에 ‘죽보’가 아니라 ‘대동보’라고 해야 더 정답에 가까운지에 대해서 말해 줄 수 있어야 하는 것이다.²⁵⁾

그러나 수업 대화에서는 A-6 같은 대화 양상이 빈번하게 발견된다. 교사는 무엇 때문에 조외관과 조상훈이 싸우는지 묻는다. 넓은 의미에서 첫 번째 학습자의 대답은 틀리지 않다. 교사는 돈을 어디다 쓰는지의 차이 때문에 다툼이 일어난다고 보았지만, 돈을 어디에 어떻게 쓰는지 결정하는 것은 각 인물의 가치관 차이에서 비롯되는 문제이기 때문이다. 조금만 더 생각하면 틀렸다고 보기 어려운 ‘답’에 반응을 보이지 않고 교사 자신이 생각하고 있는 정답을 향해 갈 뿐이다. 여러 학습자들은 응성대며 자기가 생각하는 답을 말하고 있지만, 정답을 염두에 두고 있는 교사의 귀에는 한 단어만이 포착되는 것이다. 이러한 A 교사의 수업 대화 방식은 특별히 A 교사만의 문제라고 보기 어려울 것으로 판단된다.²⁶⁾

25) 기계적이고 계획적으로 구안·실천되는 우수 수업 사례들에 드러나는 실천자가 많은 교사들에게 전파되고 있는 상황을 지적한 경우도 있다. 이혁규(2011), 「현장 우수 수업의 특징에 대한 문화 비평」, 제128회 교육인류학회 월례발표회 자료집, pp.23-26.

26) 하숙자(2004), 이수진(2003) 등에서도 학습자와 소통하지 못하고 일방적으로 흐르는

수업을 계획하고 진행하는 것은 교사의 중요한 역할이다. 하지만 계획과 진행이 수업 상황의 주도권이나 권력과 동일시될 수는 없다. 교사의 역할을 충실하게 수행하는 데 있어 경청하는 태도는 매우 중요한 덕목이다. 학습자가 어떤 말을 하는가, 그 말 속에 어떤 생각과 마음을 담고 있는가를 잘 듣고 그것에 충실하게 답하는 과정이 곧 교사가 실천하는 응답 성인 것이다.

B-6. 「교 사」 왜 시인이 꼭 이렇게 표현했을까라는 느낌으로 합니다. 하면 됩니다. 음, 잘 생각해 보시고, 자유롭게 하세요, 예. 틀러도 됩니다. 얼굴 안 나갑니다. 말해 볼 수 있는 사람?

「학습자」 (조용)

「교 사」 (처음 말한 학생을 향해) 이제 느낌 왜 말할 수 있어? 어떤 사람이 어떤 상황에서? 조금 더 구체화시켜 봐.

「학습자」 음음……. 그냥 대학생?

「교 사」 대학생이랍니다. 대학생. 좋아, 예, 또?

「학습자」 음……. 막 직접적으로 음……. 실제로 투쟁에 참가하지 않는…….

「교 사」 음, 직접적으로 투쟁에 참가하지 않는? 왜 투쟁에 참가해야 하는 거지요? 어떤 상황에서?

「학습자」 군부 독재에서.

「교 사」 군부 독재에서 상황에서 직접적으로 투쟁에 참가하지 않는. 그럼. 어떤 마음?

「학습자」 부끄럽고 무기력한 마음.

「교 사」 무기력한 마음. 무기력한 마음. 네, 또? 왜 이렇게 표현했지요?

「학습자」 직접적으로 쓰면 잡혀 가니까.

「교 사」 직접적으로 쓰면 잡혀 가니까?

「학습자」 바퀴벌레 이런 걸로…….

「교 사」 아, 그러면 이 사람이 콜라 캔 먹다가 담배꽂초 마시고 이런 것들은 사실이 아니네. 아니다?

「학습자」 아니요. 어. 어…….

「교 사」 사실일 수도 있다?

「학습자」 사실……인데, 그 상황을 생각하는 거예요…….

「교사」 그 상황을 생각하는 것이다? 음. 예. 좋습니다.

B-6에서 교사는 학습자의 발표를 경청하고 있으며, 학습자의 발화를 다시 한 번 재진술하는 방식으로 반응을 보이고 있다. 그런데 동영상에서는 교사와 학습자의 발화 교체 속도가 너무 빨랐다. 학습자가 채 한 문장을 다 말하기도 전에 교사의 발화가 시작되었고, 때로는 학습자가 교사의 말에 압도되는 모습을 보이기도 했다.

학습자의 발화를 계속 이끌어내고 적극적인 반응을 보이려는 교사의 의도는 긍정적이지만, 그것이 학습자의 발화를 방해하는 형태로 이루어져서는 안 될 것이다. 학습자의 말과 교사의 말이 섞임으로써 학습자는 자신의 생각을 온전히 말할 기회를 상실할 뿐만 아니라, 교사의 생각을 마치 자신의 생각인 것처럼 오인할 가능성도 있기 때문이다. 학습자의 발화에 대하여 성급한 답변을 주기보다는 더디고 거칠더라도 학습자들 스스로가 더듬거리며 이야기하고 대답할 수 있도록 시간을 주고 배려할 필요가 있다.

위와 같은 질문하기는 학습자들의 사고를 촉진하고 확장시키며 그 과정을 자기화할 수 있게 도울 수 있다.²⁷⁾ 여기에 보태어 학습자의 발화에 대한 검토와 격려가 병행되어야만 궁극적으로 권한 위임이 가능할 것이다. B-6과 같이 학습자의 발표에 대해 미진한 부분, 명확하지 않은 부분이 존재함에도 불구하고 그냥 넘어가게 되면 학습자는 작품 해석의 원리나 방향을 제대로 숙지하지 못하게 된다. 교조적으로 답을 제시하는 것도 문제이지만, 해석의 폭이 너무 넓게 잡아 근거를 대지 못하는 학습자의 해

27) 양미경(1992), 『質問의 教育的 意義와 그 研究 問題』, 서울대 박사 논문, pp.105-106. “가다머는 독자가 지나는 현재의 이해 수준을 ‘先理解’ 혹은 ‘先入見(prejudice)’이라 칭하고 그것이 지나는 의의와 성장의 과정을 ‘지평의 융합(fusion of horizon)’이라는 개념을 통해 잘 설명하고 있다. 선이해는 제한되어 있으나 폐쇄되어 있지 않은 개방된 세계로서, 텍스트의 지평에 접하여 끊임없이 형성되고 심화되며, 변화한다고 보았다. 그리고 선이해의 지평을 확장시키는 것은 그 시계가 지는 질문의 방향성과 개방성이라고 보는 점에서 필자의 입장과 매우 유사하다.”

석까지도 묵인하고 수용하는 일은 지양해야 할 것이다. 교사와 학습자, 학습자와 학습자 간 소통 속에서 다시 한 번 자기 점검이 가능하고, 그러한 자기 점검 과정이 격려 속에서 이루어질 때 학습자의 성장이 가능할 것이다.

V. 나가며

지금까지 국어교육 연구는 다양한 분야에서 성과를 축적해 왔다. 특히 국어교육 목표에 대한 심도 있게 탐색하고, 다양한 학습자 변인에 대해 숙고하며 교육 내용과 방법을 구안한 것이 국어교육의 학문적 정체성을 확고히 하는 데 크게 기여했다고 볼 수 있다. 하지만 상대적으로 교사 교육의 내용과 방법의 측면이 연구가 소홀했다고 여겨진다. 이런 문제의식 하에서 이 연구는 교사 교육 내용으로서 문학 수업 대화 방법에 대한 연구를 시도했다. 문학 교실에서 이루어지는 학습자와 교사 간 대화에서 대원칙으로서 지켜져야 할 것들을 ‘다성성’이라는 가치를 중심으로 살펴보고, 실제 수업 대화 자료를 통해 보다 구체적인 수업 대화 구성 방법에 대해 논의했다.

IV장에서 살펴본 교사 중심 수업과 학습자 중심 수업은 상이한 학습 목표 하에서 이루어진 것이기 때문에, 수업의 양상 자체로 우열을 가릴 수는 없다. 하지만 수업 대화의 일반 원리를 바탕으로 분석함으로써 각각의 수업에서 교사와 학습자 간 대화 양상을 파악할 수 있었을 뿐만 아니라 바람직한 수업 대화 구성 방법에 대한 시사점도 얻을 수 있었다.

하지만 이 연구는 시론 차원에서 이루어진 것이라 문학 수업 대화의 지향점에 대해 큰 틀에서 논의되었을 뿐이다. 추후 논의를 통해 문학교육적으로 특화된 보다 실천적인 수업 대화 논의를 진행하고자 한다.*

* 본 논문은 2011. 10. 30. 투고되었으며, 2011. 11. 03. 심사가 시작되어 2011. 11. 30. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 게리 솔 모슨·케틸 에머슨, 오문석 외 역(2006), 『바흐친의 산문학』, 책세상.
- 노 철(2008), “문학 수업에서 교사 화법과 감상 능력의 상관성 고찰”, 『문학교육학』 25, pp.185-212.
- 로버트 영, 이정화·이지현 역(2003), 『하버마스의 비관이론과 담론 교실』, 우리교육.
- 류수열(2006), “국어교육에서 지식이란 무엇인가”, 『국어교육학연구』 25, 국어교육학회, pp.105-154.
- 미하일 바흐친, 김희숙·박중소 역(2006), 『말의 미학』, 길.
- 민현식(2004), “교수 화법론(教授話法論)”, 『화법연구』 7, 한국화법학회, pp.61-120.
- 박정진(2006), “수업 담화에서의 질문활동 구조”, 『한국어학』 32, 한국어학회, pp.145-165.
- 양미경(1992), “질문의 교육적 의의와 그 연구 과제”, 서울대 박사 논문.
- 양정실(2006), “해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구”, 서울대 박사 논문.
- 양정실(2007), “국어 교과서의 “목소리” 탐구 시론”, 『국어교육』 122, 한국어교육학회, pp.145-175.
- 우한용 외(2007), 『서사교육론』, 동아시아.
- 원진숙(2001), “교사 화법 교육의 내용과 방법”, 『국어교육학연구』 13, 국어교육학회, pp.267-295.
- 이득재(2003), 『바흐친 읽기 : 바흐친의 사상·언어·문학』, 문학과과학사.
- 이수진(2003), “국어교육과 수업대화 분석”, 『학습자중심교과교육연구』, 학습자중심교과교육학회, pp.115-132.
- 이창덕(2003), “교사 화법 연구와 교육의 필요성과 그 과제”, 『화법연구』 5, 한국화법학회, pp.9-48.
- 이혁규(2011), “현장 우수 수업의 특징에 대한 문화 비평”, 제128회 교육인류학회 월례발표회 자료집, pp.23-39.
- 조영달(1998), “교과 교실수업의 학문 동향과 학술연구 발전 방향”, 『교육인류학연구』 1, 한국교육인류학회, pp.73-111.
- 조하연(2010), “문학 감상 교육 연구—고려 속요를 중심으로”, 서울대 박사 논문.
- 채트먼, 한용환 역(2003), 『이야기와 담론』, 푸른사상.
- 최지현 외(2007), 『국어과 교수·학습 방법』, 역락.
- 최인자(2007), ““서사적 대화”를 활용한 문학 토의 수업 연구”, 『국어교육학연구』 29, 국어교육학회, pp.283-310.
- 하숙자(2004), “문학 수업에서의 수업대화 분석”, 『국어교과교육연구』 7, 국어교과교

육학회, pp.289-336.

Farmer, F.(ed.)(1998), *Landmark Essays on Bakhtin, Rhetoric, and Writing*, Hermagoras Press.

Maloch, B.(2002), Scaffolding Student Talk : One Teacher's Role in Literature Discussion Group, *Reading Research Quarterly*, Vol.37, No. 1, International Reading Association, pp.94-112.

Schulman, L.(1987), Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, Vol.57, Harvard Education Publishing Group, pp.1-23.

<초록>

교사 교육 내용으로서 문학 수업 대화 방법 연구 시론

이인화

언어를 통해 교육 내용을 전달하고 수업을 구조화하는 주체인 교사는 수업 상황에서 중요한 위치를 점한다. 특히 수업 시간에 이루어지는 대화는 교수·학습 시 중요한 교육 내용이자 방법이다. 문학교육에서도 예외는 아니어서, 문학 작품을 읽고 해석하는 능력, 감상하는 능력을 발달시키기 위해 교사의 수업 대화 구성 능력은 매우 중요하다. 문학 수업은 다성성을 발현할 수 있도록 구성되어야 한다.

문학 교실에서는 수업 목표나 상황 맥락에 따라 교사의 목소리뿐만 아니라 학습자의 목소리, 교실 외부의 목소리들이 공존하며, 상호작용을 통해 서로의 변화와 발전을 꾀해야 한다. 따라서 문학 수업 대화를 구성하기 위해서는 교사, 학습자, 비평가, 교재 등의 목소리를 끌어들이고, 각각의 목소리에 대해 서로가 응답해야 한다. 또한 그 과정 속에서 교사는 학습자에게 점진적으로 권한을 위임해 감으로써 학습자가 하나의 주체로서 문학 작품을 해석·감상할 수 있도록 도와야 한다.

실제 교실 수업 상황에서 이와 같은 원리들을 실천할 때에 교사는 관련 맥락을 선별적으로 도입하고, 서로의 경험을 성찰하고는 공유하려는 노력 속에서 응답성을 실천하며, 구조화된 질문을 던지고 학습자의 답변을 격려할 필요가 있다.

【핵심어】 교사 교육, 수업 대화, 다성성, 응답성, 권한 위임

<Abstract>

The Study on Instructional Communication in Literature Lessons

Lee, In-wha

A teacher is one who delivers educational contents and designs lessons. Particularly in literary lessons, a teacher should pay attention to communication between him/her and learners. The teacher can cultivate the ability to appreciate literary texts by communication with learners. Therefore, instructional communication should be polyphonic.

On the premise that polyphony is important in instructional communication, the next three are the points when teachers engage in instructional communication ; (1) drawing various voices, (2) answering to other voices, (3) empowering students to be a main agent of literary activity.

When teachers teach learners in a classroom setting, they look after next three ; (1) introducing contexts selectively, (2) reflecting and empathizing with others experiences (sharing experiences and reflecting them for implementing answerability, (3) structurally questioning on learners and encouraging them to respond.

【Key words】 teacher education, instruction communication, polyphony, answerability, empowerment