

국어수업을 통한 현실 인식의 과정과 의미

구영산 한국교육과정평가원

- * ① 논문은 ‘A Cross-cultural Comparative International Study of Classroom Cultures in Asia’라는 주제로 개최된 국제학술대회인 2012 International Conference on Education(Education Research Institute in Cheongju National University of Education and The Korea Society for the Study of Anthropology of Education, 2012. 11. 17)에서 “Children’s sensitivity to the plausibility and moral features of stories in Korean language arts class”의 제목으로 본 연구자가 발표한 논문을 정리한 것임을 밝혀 둔다.

- I. 서론: '의미망'으로서의 국어수업
- II. 지배적 해석에 대한 배반
- III. 배반 담화 생성의 규칙
 - 1. 실현가능성 여부에 입각한 현실 인식
 - 2. 도덕성 여부에 입각한 현실 인식
- IV. 지배적 해석에 대한 대안 담론의 형성
- V. 결론: 국어수업을 통한 현실 인식의 의미

I. 서론: '의미망'으로서의 국어수업

국어수업은 교사와 학생이라는 고유한 역할을 가진 이들에 의해 국어교실이라는 특수한 공간 안에서 국어 교과서라는 특정 언어 자료를 중심으로 이루어지는 사회적 활동이다. 이 사회적 활동은 국어를 중심으로 한 교수학습의 속성을 갖는 동시에 국어로 이루어지는 의사소통의 성격 또한 갖는다. 그로 인해 국어수업은 거의 예외 없이 의미의 생산, 소통, 수정, 폐기 등의 문제에 연루된다. 본 연구가 '의미망(意味網)'으로서의 국어수업에 주목하게 된 이유가 여기에 있다. '망(網)'이라는 한자가 날과 씨가 빗겨 엇갈려 형성하는 무늬, 규칙, 법이라는 뜻에서, 의미망으로서의 국어수업에는 국어수업을 구성하는 고유한 요소들이 한데 어우러져 만드는 일정한 의미 활동의 질서 또는 패턴이 잠재되어 있다.

'의미망(webs of meaning)'은 기어츠의 용어로, 특정 사회에서 이루어지는 인간의 활동이 그 사회 안에서 갖는 의미를 문제 삼는 과정에서 제기되었다(Geertz, 1973). 레비-스트라우스가 한 사회를 이해하기 위해서 그 사회 속에 존재하는 구조(structure)를 문제 삼았다면(Levi-Strauss, 1963:

21~22, 32~33), 기어츠는 그 사회의 모델 수립(building a model of the society)에 주목한다. 레비-스트라우스에 입각하여 구조로서 인간 사회 전체를 개념화할 경우 우리의 사고나 행동, 신념, 가치 등은 그 구조적 질서에 부합함으로써 의미를 갖는다. 인간을 객관적인 구조에 종속된 존재로 보고, 의식적인 주체는 일종의 환상으로 간주한다. 그러나 모델 생성의 관점에서 이 사회를 이해하고자 할 때에는 그 사회에서 주시하는 가치가 무엇인지에 주목하게 된다. 사회 구성원들이 중시하는 사물이나 사건, 행위에서 발견되는 공동체적 의미는 다양하며, 사회적 영역들의 심층 구조를 의미화하는 데 있어서 창의적일 수 있음을 인정한다. 이를 중심으로 재편되는 사회 구성의 논리는 해석적 성격을 갖게 되고, 단수가 아닌 복수적 의미에서의 모델이 성립하게 된다. 다시 말해 특정 사회에 대해 설명 가능한 여러 모델 중의 하나로서 그 사회에 대한 고유한 이해 방식을 보여 준다.

기어츠가 제안한 해석 모델의 관점에서 국어수업의 장(場)을 이해할 경우, 국어수업의 장은 하나의 소사회(a small society)로서 이 안에서 이루어지는 교사와 학생의 활동이 그 사회에서 어떠한 의미를 갖는지에 주목하게 된다. 그리고 이 의미는 국어수업 구성원들이 한데 어우러져 구어와 문어로 의사소통하는 가운데 하나의 의미망으로 엮이는 과정에서 발견될 수 있다. 그러므로 국어수업의 장에서 이루어지는 다양한 주체들의 행위는 국어수업의 의미망이 어떻게 짜이는지를 볼 수 있는 창과 같으며, 이 창을 통해 국어 수업의 장을 이해·해석할 수 있는 하나의 모델을 그려 볼 수 있다.

본 연구의 목적은 그와 같은 모델을 수립하는 데 있다. 이 연구를 위해 2009년 3월에서 2010년 2월까지 1년 동안 경기도 소재 한 초등학교 3학년 교실에서 현지조사를 수행하였다.¹ 현지조사 결과 생산된 자료를 기반으로 본 연구는 국어수업의 장에서 일어나는 행위들에서 보이는 특징적이면서도

1 이 논문의 연구 자료는 본 연구자의 박사 학위 논문 진행 과정에서 생성되었으며, 이에 따라 이 연구의 보다 자세한 연구 방법에 대해서는 졸고(2011: 23~36)를 참조 바람.

공통된 현상을 발견하고자 하였다. 그리고 그 현상들을 관통하는 일관된 규칙을 찾아 그 규칙이 국어수업의 장을 어떠한 방식으로 의미화하는지를 규명해 보았다.

다음 Ⅱ장에서는 국어수업의 여러 장면에서 발견되는 특징적이면서도 공통된 현상 한 가지를 기술하고자 한다.

II. 지배적 해석에 대한 배반

국어수업 구성원들의 활동은 국어수업의 장이라는 다분히 구조화된 환경 안에서 이루어진다. 국어수업의 장을 성립하기 위해 수업 구성원은 의식적 활동(ritual)을 수행한다. 정해진 좌석에 앉는 일로부터 시작되는 일련의 행동은 국어수업의 외형적 틀을 세우기 시작한다. 그 차시에 배울 교과서의 쪽수를 찾아 펴는 과정에서 국어수업이 체계적인 계획에 기반을 두고 연속적으로 이루어지는 행위임을 짐작하게 한다. 국어수업 구성원의 조직적 행동이 장기적으로 체계화되는 과정에서 국어수업의 구조적 계속성(structural continuity)은 확보된다.

교육과정 및 교과서에 입각하여 체계화된 언어활동은 국어수업의 장에서 순차적으로 실현된다. 개별 수업이 조직되는 방식을 볼 경우 해당 차시의 목표 아래 수렴되는 일련의 활동들이 교사와 학생의 상호 협력을 통해 구조화된다. 개별 목표는 고립적으로 존재하지 않으며 다른 차시 목표들과의 연계 아래 상대적인 자기 위치를 접함으로써 성립한다. 그리고 이 상대적으로 규정되는 지정학적 차이가 서로 다른 성격의 개별 목표들 사이에 응집성을 부여한다. 서로 다른 목표들이 존재함으로써 생기는 개별 목표들 사이의 차이를 기반으로 각 목표들의 의미와 의의는 성립한다. 개별 목표들은 하나의 교육과정 체계 안에서 서로에 기대어 각자의 정당성을 확보하며, 이 상대적

정합성을 위해 개별 목표들은 서로 다르기에 상호 견인하는 힘을 갖게 된다.

그런데 이와 같은 거시적 차원의 체계와 그것에 입각한 각 목표들의 속성은 국어수업의 장을 미시적으로 관찰할 경우 그 속성과 일치하지 않거나 병립하지 않는 자질들과 배(背)를 대는 일이 발생한다. 그중의 하나가 학생들이 교과서 이야기 제재를 이해, 감상하는 과정에서 보이는 반응이다. 교과서는 국어수업 참여의 기본 조건이다. 국어 교과서는 국어수업 행위가 있어 온 아래 국어 교실에서 보이지 않았던 적이 없다. 교사와 학생을 위한 교육 활동 안내서로서 국어수업의 중심축을 담당해 온 만큼, 국어수업을 통해서 이루어지는 모든 의미 작용의 정점에는 교과서가 있어 왔다. 그러므로 교과서 제재 선택에 있어서도 학생들이 수업 중 그 제재를 통해 경험하기를 바라는 지식이나 내용 또는 가치 등이 고려된다. 그런데 이 의도된 것들을 학생들이 벗어나면서 순간적으로 국어수업은 그것의 예상 전개 구조에 위협이 되는 국면을 맞게 된다.

이에 해당하는 예시 국면을 제시하면 아래와 같다.

나래는 움직이는 것이 싫었습니다. 여기저기 다니는 것도 귀찮았습니다. 그래서 나래는 늘 혼자였습니다.

어느 날, 둘둘이가 나래를 찾아왔습니다.

“나래야, 우리 이웃 마을에 있는 꽃동산에 놀러 갈래?”

“싫어, 나는 여기저기 다니는 것이 귀찮아. 요즈음에는 더 귀찮아졌어.”

“그래? 나는 여기저기 다니는 것이 정말 좋은데. 나도 나비처럼 훨훨 날 수 있었으면 좋겠어. 그러면 이웃 마을도 금방 갈 수 있을 텐데. 나는 너무 느려서 자주 갈 수가 없거든.”

둘둘이는 나래와 함께 재미있는 이야기를 하며 놀았습니다. 그 후에도 둘둘이는 나래가 심심할까 봐 자주 나래를 찾아갔습니다. 둘둘이는 꽃동산에 놀러 가고 싶었지만, 나래를 생각하여 꾹 참았습니다.

그러던 어느 날이었습니다.

“나래야, 저기 나비 좀 봐. 정말 예쁘다!”

“아이, 졸려. 난 인제 자야겠다.”

“그래? 그럼 내가 노래를 불러 줄게.”

둘둘이는 하늘을 나는 나비를 바라보며 노래를 불렀습니다. 둘둘이는 나비가 참 부러웠습니다.

며칠 후, 둘둘이는 또 나래를 찾아갔습니다.

“나래야, 어디 있니?”

아무리 찾아도 나래는 없었습니다.

“둘둘아, 나 여기 있어. 나는 나비가 되었어.”

아름다운 날개를 가진 나비 한 마리가 둘둘이를 보며 말하였습니다. 둘둘이는 깜짝 놀랐습니다.

위에 인용된 이야기는 2007 개정 교육과정에 기반을 두고 개발된 3학년 1학기 국어 교과서 《쓰기》에 수록된 ‘나래와 둘둘이’라는 제재이다. 교과서 제재에는 ‘나래’와 ‘둘둘이’라는 두 주인공이 등장한다. 둘둘이는 나래에게 이웃 마을에 있는 꽃동산에 놀러가기를 청한다. 그러나 움직이기 싫고 다니기 귀찮은 나래는 둘둘이의 청을 거절한다. 둘둘이는 여기저기 다니고 싶어도 달팽이 걸음으로는 너무 느려서 갈 수 없는 자신의 처지를 속상해하며 하늘을 나는 나비를 부러워하곤 한다. 그러던 어느 날 달팽이인 둘둘이는 또 다시 나래를 찾아간다. 그러나 움직이기 귀찮아하던 나래는 보이지 않는다. 대신 아름다운 날개를 가진 나비 한 마리가 둘둘이를 내려다보며 “둘둘아, 나 여기 있어. 나는 나비가 되었어.”라고 말을 건넨다. 제재가 끝난 뒤에는 학생들로 하여금 이어질 이야기를 써 보게 하는 활동(이어질 이야기 상상하여 쓰기)이 과제로 제시되어 있다.

총 33명(남 17명, 여 16명)의 국어수업 구성원 중 3명(남 1명, 여 2명)을 제외한 30명의 학생들은 주어진 이야기 제재에 이어질 내용으로 “갑자기 나비가 된 나래를 보고 깜짝 놀란 둘둘이는 나래와 함께 이웃 마을 꽃동산에

함께 놀러갔다.” 내지는 “나비가 된 나래의 도움으로(나래의 등을 타고) 둘둘 이는 사이좋게 나래와 함께 꽃동산에 갔다.”와 같은 반응을 보였다. 그러나 3명의 학생들은 이와는 전혀 다른 성격의 반응을 보였다. 그중 하나만을 예시로 제시하면 다음과 같다.

둘둘이는 집에 가서 엉엉 울고 있는데 나래는 훨훨 날아서 꽃동산에 놀러갔습니다.

그날 밤 둘둘이는 꿈을 꾸었습니다. 그 꿈에서는 천사가 나왔습니다. 천사가 이렇게 말했습니다. “둘둘아, 너도 힘내 봐. 나래보다 더 좋은 일이 일어날 수 있어. 힘내”라고 말했습니다.

— 임소림(여, 10세), 밀줄 강조: 필자.

위에 인용된 글에는 둘둘이의 상실감이 가장 먼저 기술되어 있다. “둘둘이는 집에 가서 엉엉 울었다.”라는 부분에서, 갑자기 나비가 되어 나타난 나래를 본 후 너무 부럽고 서러운 나머지 집으로 돌아가 남이 보지 않는 곳에서 소리 내어 엉엉 우는 둘둘이가 그려지고 있다. 둘둘이는 나래에게 생긴 좋은 일을 축하해 주거나 함께 기뻐해 주지 않고 억울함에 엉엉 울었다고 쓴 위의 학생은, 실제로 본인이 그 상황에서 느꼈을 자신의 감정이나 행동 반응을 있는 그대로 드러내고 있다.

이야기 속 등장인물을 통해 경험해 볼 수 있는 인간의 감정은 다양하다. 그러나 교과서 제재로 수록되는 이야기는 보다 정형화된 기준에 입각하여 선별된다. 언어의 양상은 물론이고 그 언어가 담지하는 가치의 측면에 있어서도, 가능한 한 학생들이 이 사회에서 모범적으로 간주되는 것들을 배우도록 제재가 선정된다.² ‘나래와 둘둘이’라는 제재를 통해 학급의 대다수 학생

2 이는 국어수업의 장에서 이루어지는 학생들의 언어활동 경험이 일정한 경향성을 띠게 만드는 원인으로 작용하기도 한다. 그러나 다른 시각에서 보면 성장 중인 학생들이 접해 볼 만한 언어의 쓰임새나 이와 동시에 체험 가능한 가치를 제안하는 일은 국어교육이라는 사

들이 보인 우정, 주변인의 행복에 대한 축하, 자신이 가진 것을 다른 이와 공유하는 너그러움 등과 같은 반응들이 그 예에 해당한다.

그러나 위에 인용된 글을 쓴 학생이 교과서 제재를 통해 학습한 내용은 다른 무엇보다 억울함이었다. 그날 밤 꿈에 나래에게 갑자기 날개가 생긴 일이 나타날 정도로 학생이 이야기 제재를 통해 경험한 내용은 충격적이었으며, 꿈에 등장한 천사가 자신에게도 나래와 같은 행운을 가져다주기를 바라게 된다. 힘을 내면 나래보다 더 좋은 일이 일어날 수도 있다고 스스로를 위안하는 모습에서 현재의 자신이 나래의 일로 인해 힘이 빠져 있으며, 자신에게는 심지어 나래보다 더 좋은 일이 생겨야 한다고 믿고 있음을 볼 수 있다.

학생이 체험한 상실감, 억울함, 부러움, 서러움, 나와 타인의 처지 비교, 상대적 열등감, 상대적 우위, 보상 심리 등은 교과서 제재 선정 시 의도된 내용이라고 보기는 힘들다. 또한 이 차시의 수업 목표라고 보기는 더더욱 힘들다. 오히려 국어수업의 장에서 일어난 예상치 못했던 사건, 또는 국어수업의 장에서 의도된 학습 내용과 상치되는 내용의 경험들이다. 우정, 주변인의 행복에 대한 축하, 자신의 것을 다른 이에게 베푸는 여유, 너그러움 등과 같이 ‘나래와 둘들이’에 관한 지배적 해석에 배반되는 내용의 경험들인 셈이다.

이러한 국면을 국어수업에서의 ‘지배적 해석에 대한 배반(背反)’으로 보면, 그 현상이 국어수업의 장에서 갖는 특징 중의 하나는 국어수업이라는 다분히 단선적으로 절차화된 행위를 벗어나 그 경로에 따른 예상 활동들의 연속에 좋은 의미에서든 나쁜 의미에서든 긴장감을 유발하는 요소가 되는 데 있다. 그러므로 국어수업의 장에서 관찰되는 ‘배반 담화’의 발생은 단순한 국어수업 절차에서의 이탈이 아닌, 배반 즉 국어수업 절차 안에서 예상된 활동들을 저버리고 돌아섬으로써 논리적으로 그것들과 양립하기 힘든 언어적 사

회적 영역에서 실현할 수 있는 의미 있는 일 중의 하나이다. 도덕적 가치와 관련된 연구로 정재찬(2004), 임경순(2006), 김종철(2008) 참조.

건이 일어남을 의미한다.³

다음 장에서는 배반 담화가 발생하는 맥락을 보다 구체적으로 기술하고, 배반 담화 발생의 맥락에 잠재하는 규칙을 밝히고자 한다.

III. 배반 담화 생성의 규칙

국어수업의 장에서 발견되는 배반 담화의 발생은 그 생성의 원인에 따라 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫 번째는 국어수업을 통해 다루는 학습 내용에서 학생들이 ‘불가능함’에 대한 인식이 일어날 때, 두 번째는 ‘부도덕함’에 대한 인식이 일어날 때이다. 이에 대한 구체적 내용의 기술은 아래와 같다.

1. 실현가능성 여부에 입각한 현실 인식

앞서 소개된 ‘나래와 둘둘이’에 대한 많은 학생들의 반응은 아래에 인용된 학생의 글에서 보이는 내용과 대체로 유사하다.

둘둘이는 나래를 부러워하지 않고 친한 친구 나래가 비참하지 않다고 생각하

3 국어수업 담화는 교실 담화(classroom discourse)의 한 가지 형태로 카즈덴의 관점에 따르면 가르치고 배우는 행위 자체가 특정한 맥락 안의 ‘언어적 과정’ 자체가 된다(Cazden, 2001: 6). 본고에서 쓰인 ‘배반담화(背反談話)’는 그것의 언어적 과정이 갖는 속성이 어떠한 사건이나 사상을 보는 기준의 지배적 관점과 대치함으로써, 국어수업의 장에서 수용되리라 기대하던 기준의 관점이 학생들에 의해 배반당하는 현상을 지칭한다. 일상적인 용법에서의 ‘배반’은 부정적 가치를 지니나, 본고에서는 이 용어를 ‘창조적 배반’의 맥락에서 쓰고자 한다. 배반은 기준의 것을 부정하는 일이나, 부정함으로써 새로운 경험과 그 의미를 맞이할 수 있는 여지가 생긴다는 측면에서 배반 안에는 배반 이후에 대한 기대감, 창조적 국면의 계기가 존재한다고 볼 수 있다.

며 앞으로도 더욱 더 친한 친구가 되려고 노력하고 있을 것 같다. 그러면 어느 날 나래가 거미줄에 걸렸는데 둘들이가 희생하여 나래를 구해 주었습니다. 나래는 용기를 내어 자신을 구해 준 보답으로 둘들이를 구해 줍니다. 그러므로 그 사건의 의해 나래도 나비가 됩니다.

— 오찬우 (남, 10세), 밀줄 강조: 필자.

위에 인용된 학생의 글에서 보이는 바와 같이 학급 구성원 33명 중 30명의 학생들이 교과서 제재에 이어질 이야기로 둘들이는 나래와 더 친한 친구가 되려고 노력했을 것이라는 글을 썼다. 그러나 위의 자료는 그와 동시에 학생들이 그러한 결론에 이르기까지 심리적 갈등을 겪었을 것이라는 짐작을 가능하게 해 준다. “나래를 부러워하지 않고”, “비침하지 않다고 생각하며” 등과 같은 반응에서, 학생들이 갑자기 나비가 된 나래를 보자마자 둘들이가 가졌을 부러움, 비침함 등을 스스로 부정하고 있음을 볼 수 있다. 또한 하나의 사건이 계기가 되어 둘들이 또한 나비가 되는 이야기 전개 방식을 택하고 있다. 이는 둘들이는 뒤에 남겨진 채 나래만이 나비가 되어 날아가는 일을 학생들이 수용하지 못하고 있음을 의미한다.

국어수업의 장에서 많은 수의 학생들은 교과서 제재에 대한 자신의 생각이나 느낌을 표출하지 못하거나 스스로 부정하는 성향을 보였다. 그러나 몇몇 학생들은 나래에 대한 둘들이의 태도와 둘들이에 대한 나래의 태도를 아래와 같은 이야기로 표현하고 있음을 볼 수 있었다.

왜냐하면 나래가 나비로 되었기 때문입니다. 그래서 나래는 둘들이에게 자랑을 했습니다. 그래서 둘들이는 나래가 부러웠습니다. 그래서 둘들이는 열심히 날개를 만들었습니다. 그런데 그 날개는 날지 않았습니다. 왜냐하면 둘들이가 너무 무거웠기 때문입니다. 그런데 어느 날 나래가 둘들이를 찾아왔습니다. 나래는 거들먹거리며 둘들이에게 이렇게 얘기했습니다. “내가 너를 꽃동산에 데려가 줄게.” 나래는 둘들이를 태워서 꽃동산에 갔습니다. 둘들이는 나래가 더 부러웠습니다. 그런데 나래는 미안한 듯이 이렇게 얘기했습니다. “내가 나비가

되어서 미안해.” 그래서 둘들이와 나래는 제일 친한 친구가 됐습니다.

— 고두석 (남, 10세), 밑줄 강조: 필자.

위에 인용된 학생의 이야기에는 나래의 좋은 일을 함께 기뻐해 주는 둘들이는 등장하지 않는다. 뿐만 아니라 나래가 갑자기 나비가 되었음에도 불구하고 그에 대한 갈등 없이 나래와 돋독한 우정을 나누는 둘들이의 모습 또한 보이지 않는다. 오히려 그러한 예상 반응들과 상치되는 내용, 예컨대 둘들이 앞에서 자랑하고 거들먹거리는 나래, 그러한 나래가 한없이 부러운 둘들이, 둘들이에게는 일어나지 않은 일이 자신에게만 일어나서 미안한 나래, 그러한 갈등이 나래의 사과를 통해 해소된 후에야 회복된 우정 등이 학생들의 이야기에 등장한다. 즉, 없던 날개가 갑자기 생겨서 그 날개를 이용해 둘이 함께 꽃동산에 날아가는 상상만으로 행복할 수 있는 학생들로 국어수업의 장은 구성되지 않는다. 그와 같은 기대를 저버리는 일군의 학생들에 의해 국어수업의 예상 경로는 언제든지 수정되어야 하는 상황에 직면한다.

다음에 제시된 국어수업 담화 상황은 지금까지 논의된 내용을 뒷받침해 주는 또 다른 예이다.⁴ 3학년 1학기 《말하기 · 듣기》둘째 마당 ‘마음으로 보

4 국어수업 담화의 전사 방식과 관련된 보다 상세한 내용은 졸고(2011: 31) 참조.

전사 기호	기호 설명
?	질문
!	강조
/	상승조(의문 표시)
\	하강조(의문 표시와 혼동을 피해야 할 때)
,	약한 상승 또는 하강, 약간의 휴지 등
.	한 발화의 끝
(?)	잘 들리지 않는 발화
=	거의 동시에 이어지는 말
⇒	앞말에 이어짐
((休止))	휴지
(())	상황 설명
(…)	전사하지 않고 줄임
“ ”	발화 안의 인용
~	말이 늘어짐

아요'의 '더 나아가기'에 수록된 듣기 제재 '금을 버린 형과 아우'를 듣고 학생들은 자신의 생각이나 느낌을 말하여 보는 시간을 갖고 있었다.⁵

민재 ((금덩이를 하나씩 나눠 갖는 그림을 보며)) 좋겠다.

교사 ((금덩이를 강물에 떨어뜨리는 그림을 보며)) 무슨 내용인 것 같아요?

세준 실수로 떨어뜨린 것 같아요.

=학생들 왜요? 왜요? 좋은 금덩이를요.

((교과서 제재 '금을 버린 형과 아우' 들음))

(…)

교사 그렇죠? 형과 아우가 금덩이를 버리기 전에 형과 아우는 어떠한 생각을 했을 것 같은지 이야기를 주고받아 볼까요?

서린 좋았을 것입니다.

(…)

세준 웬지 금덩이가 의심스러웠을 것 같아요.

(…)

세준 그 금덩이가 강물에 빠져 있을 리가 없잖아요.

(…)

교사 나눠 가졌을 때 이 형과 아우가 가졌던 마음이 어떠했을지 말해 봅시다.

(…)

지민 부자가 될 수 있었는데 아쉬운 마음이 들었을 것입니다.

5 옛날 어느 마을에 의좋은 형제가 살았습니다. 어느 날, 아우가 강바닥에서 번쩍번쩍 빛나는 금덩이 두 개를 발견했습니다. 아우는 금덩이를 얼른 건져 냈습니다. 그리고 그 중에서 한 개를 형에게 주었습니다. 그런데 다리를 어느 정도 건넜을 때, 갑자기 아우가 금덩이를 강물에 던져 버렸습니다. 형은 깜짝 놀라 그 까닭을 물었습니다. “저는 평소에 형님을 사랑하고 아끼는 마음이 매우 두터웠습니다. 그런데 지금 금덩이 하나를 형님께 드리고 나니 자꾸 형님을 미워하는 마음이 생기지 않겠어요?” 이 말을 듣고 형도 가지고 있던 금덩이를 꺼내어 강물에 던져 버렸습니다(‘금을 버린 형과 아우’, 3학년 1학기 《말하기·듣기》 교과서 38쪽 듣기 자료).

(…)

민호 관청에 갖다 바치면 사또에게 큰 상을 받을 수 있는데 어, 아, 안 바쳤으니까 어, 더 원망했을 것 같아요.

(…)

성문 팬히 벼렸네 하는 생각을 했었을 것 같습니다.

(…)

영준 땡 잡을 걸 그냥 놓았다는 것 같습니다.

(…)

교사 그럼 마지막으로 형과 아우가 금덩이가 하나만 주었다면 어떻게 했을지 얘기해 볼까요? 현지 한번 발표해 볼래요?

현지 제가 발표하겠습니다. (짝짝) 금덩이를 반으로 나눠 가졌을 것입니다.

(…)

동훈 제가 발표하겠습니다. (짝짝) 서로 갖겠다고 싸웠을 것 같습니다.

(…)

=진석 제가 발표하겠습니다. (짝짝) 자기가 다 가질 것입니다.

(…)

찬우 어차피 금 덩어리가 하나, 하나가 있으니까 어차피 뭐 그걸 주우면 싸울 것 이. 싸울 것이 싸울 것이 뻔하니 아예 못 본 척하고 갖을 것입니다.

진석 너 그러지 않을 거잖아.

(…)

교사 자, 지금 금을 버린 형제 이야기를 들으니까 여러분들이라면 쉽게 금덩이를 버릴 수 있었을까요?

영준 왜 그래요? 몇십 억짜린데.

교사 하하. 몇십 억까지는…….

=학생들 천만 원, 오백만 원.

찬우 요새 금값이 올랐어요.

‘금을 버린 형과 아우’는 형제 사이의 우애를 다루고 있는 교과서 제재

이다. 이 이야기의 절정은 두 형제가 자신들의 금덩이를 버리는 장면이다. 이와 관련하여 교사는 학생들에게 금덩이를 버리기 전에 형과 아우는 어떠한 생각을 했으며, 어떠한 마음이 들었는지, 금덩이를 하나만 주었다면 그들은 어떻게 했을지, 자신이 형과 아우라면 그와 같은 상황에서 금덩이를 버릴 수 있었는지 등을 질문하였다.

이에 대한 학생들의 반응은 우선 교과서 삽화 속에 금을 들고 있는 두 형제를 보며 “좋겠다.”며 부러움을 표현했다. 한편으로는 ‘좋은 금덩이’를 누가 떨어뜨릴 일 없으니 형과 아우는 자신들이 주운 금덩이의 진위 여부에 대해 의심했을 것이라고 말한다. 또한 금덩이를 형제가 나눠 가질 때 그 둘은 부자가 될 수 있었는데 아쉬운 마음이 들었을 것이며, 금덩이를 강물에 버리고 난 후 형과 아우는 “괜히 버렸네.” 또는 “땡 잡은 걸 그냥 놓았다.”와 같은 생각을 했을 것이라고 말한다. 마지막으로 자신이 이야기 속 상황에 처한다면 어떻게 행동했을 것이냐는 질문에 대해서는 금값도 올랐는데 “왜 버리냐!”는 반응을 보였다.

‘금을 버린 형과 아우’라는 이야기 제재를 통해 성취하고자 하는 수업 목표 중의 하나는 금덩이의 유혹에도 불구하고 형제 사이의 우애를 놓지 않는 미덕을 체험하는 데 있다. 그런데 이 제재에 대한 자신의 생각이나 느낌을 말하는 과정에서 학생들은 위에서 보이는 바와 같이 우애라는 가치가 성립되기까지의 형상화 방식에 이의를 제기한다. 금덩이가 강물에 빠져 있었다는 설정을 인정하지 않으며, 금덩이를 버림으로써 형제 사이의 우애를 지키기로 결정했다는 갈등 해결 방식에 의문을 표시한다. 그럼으로써 국어수업을 통해 생각하고 느껴 보고자 했던 ‘우애’라는 가치의 절대적 소중함에 학생들은 공감을 표하지 않는다.

‘나래와 둘들이’나 ‘금을 버린 형과 아우’의 예시에 관한 지금까지의 논의를 통해 드러난 점은 다음과 같다. 전자의 경우, 학생들은 나래의 입장에서 나비가 된 기쁨이나 환희를 느끼지 않고, 왜 하필이면 둘들이의 입장에서 부러움이나 비참함을 느끼고 있는가, 하는 점이다. 후자의 경우, 학생들은 우애

의 가치를 모르지 않으면서도 왜 우애를 위해 금을 희생시키는 데에 주저하고 있는가, 하는 점이다.

‘나래와 둘들이’의 경우 학생들에게 문제시된 지점, 즉 학생들이 동의하기 힘들어했던 지점은 나래가 갑자기 나비가 되는 부분이다. 이는 거의 모든 학생들의 ‘이어질 이야기 상상하여 쓰기’에서 나래가 어떻게 나비가 되었는지를 학생 스스로 정당화하는 모습에서 드러났다. 그리고 그 방식은 대동소이하게 ‘요술’이었다. 즉 요술의 힘을 빌리지 않고서는 나래가 갑자기 나비가 되는 일은 일어날 수 없다고 학생들은 믿고 있었다. 따라서 나래에게 일어난 일은 현실 속에서 일어나기 힘든 일이며, 현실 속에서 일어나기 힘든 일은 나에게 일어날 수 없는 일이고, 그러므로 불가능한 일이라는 결론에 이르렀다고 볼 수 있다.

‘금을 버린 형과 아우’의 경우도 위와 유사한 경향을 띤다. 국어수업의 과정에서 학생들에게 문제시된 지점은 다른 무엇보다 형과 아우가 우애를 위해 금덩이를 내던지는 장면이었다. 학생들의 이해를 돋기 위해 교사는 금덩이로 인해 불거진 형과 아우의 갈등을 강조하였다. 교사는 금덩이를 사이에 두고 형제가 느꼈던 갈등을 학생들이 더 잘 이해할수록 형과 아우가 왜 금덩이를 버리는 선택을 했는지를 공감할 수 있을 것이라고 판단하였기 때문이다. 그러나 학생들은 주운 것일지라도 금전적 가치가 큰 금덩이를 강물에 도로 버리는 일은 일어날 수 없다고 주장하였다. 형과 아우가 나눠 갖거나 둘이 한집에서 금덩이와 함께 살면 된다고 생각하는 학생들은 현실 속에서 불가능한 일에 대해 공감하기 힘들어하였다.

이와 같이 불가능함에 대한 인식, 즉 특정 사건은 현실에서 일어나기 힘들어 나에게도 일어나기 어려우며, 고로 불가능한 일이라는 판단의 논리는 학생들이 국어수업의 장에서 예상된 수업 경로를 배반하고 자신들의 견해나 입장(position)을 표명하게 되는 동기가 된다. 이 동기화의 근거를 바탕으로 제재에 대한 지배적 해석에 입각하여 잠정적으로(tentative) 정해진 국어수업 전개의 논리와 상충하는 배반 담화가 생성되게 된다.

2. 도덕성 여부에 입각한 현실 인식

글쓴이의 생각과 내 생각을 비교하며 읽는 활동이 이루어지는 읽기 시간의 도입부에 ‘어리석은 임금, 지혜로운 재단사’라는 이야기가 소개되었다.⁶ 그 이야기를 듣고 교사와 학생 사이에는 다음과 같은 수업 담화가 진행되었다.

교사 여러분도 ‘벌거벗은 임금님’ 읽어 봤죠? (...) 자, 여러분들은 벌거벗은 임금님에 대해서 어떻게 생각하는지 자기 생각을 한번 발표해 보세요. (...) 지현이 한번 얘기해 볼까요?

지현 제가 발표하겠습니다. (짝짝) 저는 재단사가 나쁘다고 생각합니다. 돈을 많이 받으려고 거짓말을 했기 때문입니다.

교사 돈을 받으려고 그랬다? 하하. 어? 앞부분 내용 기억 안 나오? 재단사가 왜 이 임금한테 아무것도 사실 만들어 준 게 없는 거잖아요. 그죠? 뭐라고 얘기한 거에요? 이 옷은 착한 사람 눈에만 보이는 옷이라고 얘기했을 뿐인데. 자 한번 얘기해 볼까요? 호세가 한번 얘기해 볼래요?

호세 제가 발표하겠습니다. (짝짝) 솔직히 거짓말을 한 거잖아요. 그런데 마을 사람들은 대부분 거짓말을 한 번씩은 했을 것 아니에요. 그래서 그 착하지가 않아서요 그 사람들이 임금 임금은 마을 사람들이 착할까봐요 그 옷을 입고 밖으로 나간 거에요.

교사 음, 그러니까 어쨌든 거짓말을 한 재단사가 나쁘다는 거죠?

수업 자료로 사용된 ‘어리석은 임금, 지혜로운 재단사’는 제목이 함의하는 바와 같이 허영심 많은 임금을 재단사가 자신의 기지로 꾸짖는 내용을 담고 있다. 그런데 교사가 ‘벌거벗은 임금님’에 대해서 어떻게 생각하는지를 묻

6 ‘벌거벗은 임금님’이라는 제목으로 더 잘 알려진 이야기는, 허영심 많은 임금이 세상에서 제일 멋진 옷을 만들어 달라고 하자, 재단사는 그러한 임금을 꾸짖기 위해 착한 사람의 눈에만 보이는 옷이라며 그를 속여서, 결국 임금이 벌거벗은 채 거리에 나서게 되고 사람들로부터 조롱을 당한다는 내용이다.

자 학생들은 가장 먼저 재단사를 주목하였다. 그리고 재단사가 거짓말로 임금을 속여 골탕 먹인 일에 대해서 비판하였다. 돈을 많이 받으려고 재단사가 거짓말을 했다고 말한 학생(지현)의 경우, 비록 글의 요지에서 벗어나 있기는 하지만 임금에게 거짓말을 했으므로 재단사는 나쁜 사람이라는 문제의식을 제기하고 있다. 다른 학생(호세아) 또한 “솔직히 거짓말을 한 거잖아요.”라고 지적하며 재단사의 거짓말에 대해서 허용할 수 없다는 입장을 보인다.

이야기의 전체적인 의도는 허영심 많은 임금을 재단사가 어떠한 방식으로 재치 있게 꾸짖고 있는지를 보여 주고자 한 것이나, 이 점을 학생들은 좀처럼 수긍하지 않았다. 학생들이 제시한 의견에 따르면 재단사는 임금에게 거짓말을 하였고, 거짓말은 나쁜 행동이며, 나쁜 행동을 한 이 또한 나쁜 사람이기 때문이다. 즉, 학생들의 입장은 목적이 정당하다고 해서 수단에 대한 고려가 없어도 되는 것이 아님을 보여 주었다. 거짓말로 속여 한 사람을 곤궁에 몰아넣는 일은 학생들에게 있어서 절대적으로 나쁜 일이며, 나쁜 사람이 하는 일로 간주되고 있었다.

학생들의 현실 이해 방식은 교사가 국어수업의 장에서 ‘어리석은 임금, 지혜로운 재단사’를 통해 다루려 했던 학습 내용과는 상반된 성격을 보인다. 또한 이 이야기에 대한 지배적인 해석에 익숙해 있는 학생들의 의견과도 배치된다. 그러나 거짓말에 대한 보다 원론적인 가치 판단, 즉 거짓말은 잘못된 행위이므로 그러한 행위를 하는 이 또한 도덕적으로 바르지 않은 사람이라는 학생들의 주장은 부정되기 힘들다. 그 과정에서 재단사에 대한 판단을 둘러싸고 예상되었던 국어수업의 전개 방향은 재고가 필요한 국면을 맞는다.

이상과 같은 현상은 ‘심청전’을 교과서 제재로 한 《말하기 · 듣기》 수업에서도 발견되었다. ‘심청전’은 앞을 못 보는 아버지인 심학규의 눈을 뜨게 하게 위해 공양미로 바칠 쌀 삼백 석에 자신의 목숨을 판 심청이의 효행을 다룬 이야기로 알려져 있다. 교사는 이 이야기를 들려준 후 학생들에게 자신이 심청이라면 바닷물에 뛰어들지 안 뛰어들지를 결정하고 그에 해당하는 이유와 함께 자신의 결정을 밀해 보도록 하였다. 총 33명의 학생들 중 여학

생 1명을 제외한 나머지 32명의 학생들이 안 뛰어내린다는 자기 입장은 표명하였다. 또한 상당수의 학생들은 심청이는 효녀가 아니라고 주장하였다.

지영 ((마스크를 내린 뒤)) 어, 저는 심청이가 효녀가 아니라고 생각합니다. 왜냐하면 아버지는 심청이가 죽으면 아버지는 심청이가 자기를 위해 죽은 걸 알면 혼자 살지 못하겠다, 혼자 죽을 것 같습니다.

(…)

영주 제가 발표하겠습니다. (짝짝) 심청이는 효녀가 아니라고 생각합니다. 왜냐하면 아무리 눈먼 아버지가 눈을 뜨려 해도 심청이를 한번이라도 보고 싶은 마음을 모르고 바다로 뛰어들었기 때문입니다.

(…)

희주 제가 발표하겠습니다. (짝짝) 제 의견은 심청이는 효녀가 아니라고 생각합니다. 그 이유는 심청이는 끝까지 보살펴 드리지 않고 배사공을 따라 몸을 던져 아버지를 더욱 슬프게 하였기 때문입니다.

(…)

진석 제가 발표하겠습니다. (짝짝) 심청이는 효녀가 아닙니다. 왜냐하면 아버지가 혼자 살면 어디 갈 수도 없고 자기 딸이 죽는 것은 아버지의 큰 불행이어서 눈이 더 나빠질 것 같습니다.

교사 음, 그래서이다. 태연이가 한번 발표해 볼까요?

태연 제가 발표하겠습니다. (짝짝) 전 심청이가 효녀라고 생각합니다. 왜냐하면 아버지가 자기 목숨보다 더 중요하다고 생각했기 때문입니다.

(…)

미진 제가 발표하겠습니다. (짝짝) 저는 심청이가 효녀가 아니라고 생각합니다. 왜냐하면 심청이는 나중에 심청이 아버지가 눈을 뜨면 돌봐줄 사람도 없고 자기가 죽는 것이 큰 불효인지도 모르고 있으니 심청이는 효녀가 아닌 것 같습니다.

학생들에게 있어서 첫 번째 문제는 그들 자신이 심청이라면 뛰어내릴지

안 뛰어내릴지를 정하는 일이었다. 그리고 이는 학생들로 하여금 심청이가 효녀인지 아닌지를 결정하는 데 영향력을 미쳤다. 자신이라면 뛰어내리겠다고 말한 학생에게 있어서는 심청이가 효녀로 고려되었으며, 뛰어내리지 않겠다고 말한 학생들에게 있어서는 심청이가 효녀로 고려되지 않았다. 이는 발표에 참여한 학생 중 남녀 각각 1명을 제외하고 모든 경우에 있어서 동일하게 적용되었다. 즉, 학생들은 자신이 실천 가능한 일에 한하여 고려해야 할 의미 있는 현실로 간주하고 그것에 가치를 부여하였다. 자신에게 있어 실천 불가능해 보이는 일에 대해서는 유의미한 현실로 받아들이지 않았으며, 그에 대한 가치 부여에 있어서 소극적이거나 판단 자체를 유보하는 모습을 보였다.

이러한 반응이 있게 된 배경에는 학생들이 직시한 심청이의 잘못이 있다. 위에 인용된 국어수업 담화를 보면, 심청이가 효녀가 아니라고 판단한 학생들은 그 근거로 심청이가 아버지의 마음을 헤아리지 못한 잘못이 있음을 들고 있다. 학생들의 관점에 의하면 눈면 아버지가 눈을 뜨게 되더라도 자신의 딸을 볼 수 없는 상황은 아버지를 더욱 슬프게 하며, 딸의 죽음은 아버지에게 있어서 다른 무엇보다 큰 불행이다. 그럼에도 불구하고 심청이는 자신의 판단만을 믿고 그에 따라 행동함으로써 아버지가 감내할 그와 같은 슬픔과 불행에 대해서는 고려하지 않는다. 이 점을 학생들은 심청이의 잘못으로 보고 있으며, 아버지에게 슬픔과 불행을 안기는 일은 자식으로서 아버지에게 부덕함을 행하는 일로 판단하고 있다.

학생들의 이상과 같은 견해는 심청이에 대한 지배적인 해석 및 이를 기반으로 성립되는 국어수업의 전개 방향과 상충하는 결과를 낳는다. 이는 국어수업의 예상 전개 구조에 대한 대치 상황을 의미하는데, 그와 관련하여 ‘어리석은 임금, 지혜로운 재단사’나 ‘심청전’을 제재로 한 수업의 예시에서 볼 수 있었던 특징적인 현상은 도덕성 내지는 윤리성 여부에 대한 수업 구성

원들 간 합의에 있어서의 어려움이었다.⁷ ‘어리석은 임금, 지혜로운 재단사’의 경우, 일부 학생들은 허영심 많은 임금을 재치 있게 꾸짖은 재단사에게 동조를 보내지 않았으며, ‘심청전’의 경우, 일부 학생들은 심청이를 효녀로 인정하지 않았다. 교사 또한 이 학생들의 대안 제시에 조금은 당황하면서도 그들의 의견을 하나의 입장으로서 국어수업의 장 안에 수용하지 않을 수 없었다.

학생들이 제안한 대안적 담론은 인간의 윤리에 기반을 두고 있다. 맥락에 따라 정도의 차이는 있겠지만, 거의 모든 문화권에서 거짓말은 권장되는 행동이 아니다. 또한 어버이가 살아있는 동안 자식에게 주어지는 섬김의 의무는 도덕적 책무 이상으로 간주되어 왔다. 그와 같은 사회문화적 풍토는 여러 경로를 통해 학습되며, 이는 체화된 지식으로 다양한 장면에서 판단의 준거로 작용한다. 거짓말을 한 재단사나 부모 봉양의 의무를 다하지 않은 심청이가 국어수업의 장에서 인정을 받지 못하는 원인 또한 여기에서 찾을 수 있다. 재단사가 거짓말을 한 일이나 심청이가 부모 봉양의 의무를 다하지 않고 아버지로 하여금 자식의 죽음을 겪게 한 일은 도덕적이거나 윤리적일 수 없다는 주장을 학생들은 하고 있다.

국어수업의 장에서 일어나는 도덕적이거나 윤리적이지 않음에 대한 인식, 즉 특정 사건을 이해하는 데 있어서 사건 속 주체의 행동이 바르지 않다고 판단할 때 학생들은 해당 제재에 대한 지배적인 해석과는 별개로 그에 대한 자신들의 도덕적·윤리적 입장은 제기한다. 그 입장은 국어수업 전체의 방향을 전환시킬 만큼의 영향력을 행사하지 않지만, 예상된 수업 흐름에 변화를 줄 만큼의 권위를 형성한다. 그 권위의 근거가 보편적인 도덕성 또는 윤리성에 대한 인식에서 비롯된다는 점에서, 기존 해석에 대한 학생들의 배반은 국어수업의 장에서 설득력을 얻게 된다.

7 니체는 이 사회의 도덕이 구성원들로부터 요구하는 합의(conformity)에 대한 강제력을 비판한 바 있다(Nietzsche, 박찬국 옮김, 2008: 111).

IV. 지배적 해석에 대한 대안 담론의 형성

국어수업이 교과서에 수록된 제재를 중심으로 전개되는 상황을 고려할 때 교과서 제재에 대한 이해를 둘러싸고 이루어지는 수업 구성원들 간 담화는 국어수업의 본질을 볼 수 있는 하나의 창이 된다. 이러한 맥락에서 수업 담화 상황에서 발견되는 고유한 현상은 그 담화가 자리하는 사회적 장, 즉 국어수업의 장이 갖는 속성을 특징적으로 대변한다. 배반 담화는 이에 해당하는 현상으로 그것의 형성 과정에서 보이는 특수성은 국어수업의 주요한 속성으로 고려될 수 있다.

본 연구에서 논의한 교과서 제재는 이야기 글로 사실 및 상상력을 바탕으로 인간의 모습과 사회상을 재현한다. 넓은 의미의 이야기는 하나의 장 가 아닌 '현실을 재현하는 인간의 인식 틀'로서 기능하는데,⁸ 그러한 측면에서 이야기 제재의 해석과 관련된 학생들의 배반 담화는 현실 인식의 과정을 그 주요한 속성으로 갖는다. 문제는 학생들이 어떠한 방식으로 현실을 인식하는가, 하는 점이며 이것이 국어수업의 장에서 이루어지는 학생들의 현실 인식을 특징적으로 규정짓게 된다.

사전적 정의에 따르면, 현실은 현재의 사실이나 형편을 의미한다. 그러나 이러한 현실은 누구에게나 객관적으로 같은 관찰되는 것일 수 없다. 인간이 인식하는 바로서의 현실, 즉 현상학적 의미에서의 현실은, 넓은 의미에서 사적인 경험(private experience), 호기심(curiosity), 탐구(inquiry), 그리고 사건에 대한 개인적 해석에 연루되는 선택(selectivity) 등에 의해서 결정·정의된다(Kockelmans, 1994: 311~314). 이러한 변인의 작용으로 '의식의 행

8 서사가 가지는 형식적 자질에 주목하면 서사는 인간으로 하여금 특정한 방식으로 사물을 접하게 하는 정신의 한 가지 작용 속성으로 볼 수 있다(Tatarkiewicz, 손현주 옮김, 1999: 288~290 참조).

위 안에서 드러나는 현상'이 인간이 경험하거나 체험하는 현실이 된다. 현실이라는 말 속에는 이미 현실을 구상하는 인간의 의식적 행위에 대한 계기가 내포되어 있다.

현실 이해는 현상학적 의미에서의 '인식 행위로서 현실의 구성'이라는 의미 외에, '현실에 대한 믿음과 태도'를 중요한 국면으로 포함한다. 현실 이해와 유사하게 현실 인식이라는 표현이 쓰이는데, 이는 '현재 사실로서 있는 상태를 바르게 분별한다'는 뜻을 가지고 있다. '바르게'라는 단어가 암시하듯이, 이는 사상(事想)에 대한 단순한 얇이 아니라 일정한 가치관 또는 이데올로기에 '의거하여 바름'을 분별하는 일이다. 그러므로 현실 인식은 현실을 이해하는 과정에서 인식 대상에 대한 인식 주체의 입장을 드러내는 데 그 특징이 있다.

국어수업이 일종의 '의미망'으로 존재하며 그 장에서 발견되는 유의미한 사건이 배반 담화의 발생이라고 할 때, 이는 교과서 제재에 대한 해석에 있어서 기존의 지배적인 해석과 대치되는 입장을 보임으로써 이미 계획된 국어수업 전개 방향에 있어서의 재고를 필요로 하게 만든다. 이 재고의 필요성이 교사에게 설득력을 띠는 이유는 배반 담화의 속성과 연관되어 있다.

배반 담화의 속성은 그것이 형성되는 동기화 측면에서 두 가지로 드러났다. 첫째, 교과서 제재를 이해하는 과정에서 특정 인물의 행동이나 사건이 현실적으로 불가능한 일이라는 판단이 서는 순간 학생들은 이와 관련된 기존의 지배적인 해석을 부정한다. 둘째, 특정 인물의 행동이나 사건이 도덕적으로 옳지 않은 일로 판단될 때 학생들은 그 판단을 중심으로 교과서 제재에 대한 자신들의 이해를 하나의 대안적 해석으로 제시한다. 즉, 실현가능성 여부 및 도덕성 여부는 학생들이 주어진 상황을 이해하고 판단하는 데 있어서의 준거로 작용하고 있다.

'나래와 둘둘이'가 보여 주는 현실이 이 두 가지 준거에 입각하여 볼 때 문제적인 상황으로 규정되는 이유는 이야기의 결말과 관련된 나래와 둘둘이의 입장 차이에 있다. 이곳저곳 다니고 싶어 하던 이는 나래가 아닌 둘둘이

였다. 둘들이가 나래에게 이웃 마을에 함께 놀러가기를 청했을 때 나래는 귀찮다는 이유로 거절한다. 그런 나래를 생각하여 둘들이는 꽃동산에 놀러가고 싶은 마음을 참으면서도 두 날개로 어디든 날아갈 수 있는 나비가 되기를 소망한다. 그런데 나래의 심심함이 염려되어 찾아간 둘들이는 이전의 나래를 찾을 수 없고, 그런 둘들이 앞에 나비가 된 나래가 나타난다. 그때 둘들이가 겪었을 놀림과 충격에 학생들은 잠시 멈칫하였다. 그리고는 바로 현실적으로 어떻게 그러한 일이 가능한지에 대해서 의문을 표시하였다. 또한 이 현실 불가능한 일이 나래에게만 일어났다는 점에서 둘들이의 마음이 편하지만은 않을 것이며 이 둘의 우정에도 변화가 있을 것이라고 판단하였다.

‘금을 버린 형과 아우’의 경우에 있어서도 학생들은 형제가 금을 강물에 도로 던지는 일은 현실적으로 불가능하다는 점에서 이 이야기에 대한 기존의 해석에 의문을 제기한다. 우애에 위협이 된다면 그것이 금이라도 가치가 없다는 것이 기존의 지배적인 관점이라면, 현실에서 우애만큼 금 또한 그 자체로서 고유한 가치가 있다는 것이 학생들이 제기한 관점이다. 그리고 이는 교실 속 다양한 맥락을 통해 학생들의 삶에 깊이 자리한 관념이라는 것을 확인할 수 있다.⁹

학생들은 현실적으로 실현 불가능하다고 판단되는 일에 대해서 인정하

9 한 예로, 이 수업(2009년 4월)과는 별개의 맥락(2009년 6월)에서 교사는 학생들로 하여금 자신이 “앗, 깜짝이야!”라고 놀랄 만한 상황을 그림으로 그려 보게 하였다. 그 결과 33명의 학급 구성원 중 17명의 학생들이 도화지 전면을 돈이나 금 등으로 채웠다(아래의 그림 자료 참조). 이는 요즘의 학생들이 자신을 깜짝 놀라게 할 대상으로 다른 무엇보다 돈이나 금과 같은 물질적인 가치를 꼽았음을 의미한다. 참고로, 나머지 학생들은 귀신이나 깜짝 생일 파티 장면 등을 떠올렸다.



지 않는 것처럼 도덕적으로 문제의 소지가 있다고 판단되는 일에 대해서도 인정하지 않았으며, 이와 관련된 교과서 제재에 대한 기존의 해석을 부정하였다. ‘어리석은 임금, 지혜로운 재단사’의 경우에서 살펴본 바와 같이 학생들은 도덕적으로 잘못된 행동에 대해서는 그 동기와 상관없이 비판하였다. 이와 유사한 사례는 다른 수업 담화에서도 발견되었다. 차도를 무단횡단하려는 할머니를 우연히 발견한 상황에서 자신이라면 어떻게 하겠는지를 말해보는 수업이었다. 한 학생이 그 할머니를 막기 위해 할머니의 지팡이를 빼앗아 달아나겠다고 하자, 이를 듣던 학생들은 제시된 의견을 강하게 비판하였다. 여기에서도 재단사의 경우와 같이, 동기가 선하다고 하더라도 그 수단에 도덕적인 결함이 있다면 그러한 행위는 해서는 안 된다는 입장을 확인할 수 있다.¹⁰

‘심청전’에 대한 기존의 해석에서는 절대적인 가치의 효는 죽음이라는 극단적 상황까지도 포섭할 정도로 그 자체가 숭고의 성격을 갖는다. 그러나 학생들의 관점에서는 심청이의 죽음이 아버지에게 앞을 못 보는 일보다 더 큰 상실감을 안길 것이므로, 이에 대한 사려 없이 결정하고 행하는 일은 도덕적으로 바르지 못하다. 그러한 맥락에서 심청이를 효녀의 대명사로 보는 기존의 지배적 해석에 학생들은 이의를 제기한다.

국어수업의 장에서 교수학습의 자료로 사용되는 교과서 제재는 오랜 시간 동안 시험되는 과정을 거쳐 그 가치를 인정받은 언어활동의 자료이다. 이것이 의미하는 바는, 해당 제재에 대한 해석 또한 다양한 주체에 의해 시도

10 학년 말 이 학급은 『○○반 우리들의 이야기』라는 문집을 내었다. 각각의 학생들이 총 11개 항목(‘나를 소개합니다.’, ‘내가 보는 나’, ‘내가 쓴 작품 소개’, ‘나의 일기글’, ‘독서 기록문’, ‘내 이름으로 삼행시 짓기’, ‘○○반 친구들과 선생님께 남기는 글’, ‘부모님께 바라는 것 쓰기’, ‘20년 후의 나의 일기’, ‘소원을 말해 봐~~’, ‘우리 반의 기억나는 사건!’)에 해당하는 글을 실었는데, 총 33명의 학생 중 28명(남 14명, 여 14명)에 해당하는 학생들이 ‘우리 반의 기억나는 사건!’으로 ‘우유 사건’을 기록하였다. ‘우유 사건’이라 함은 교사가 안 먹고 남은 우유 하나의 주인을 찾고자 하였으나 어느 누구도 그 주인으로 나서지 않았던 일로, ‘사제지간에서의 거짓말’이 크게 화제가 되었다.

되었으며 어느 정도 합의 가능한 선에서 해석의 결과 또한 교육적으로 가치 있다고 인정되었다는 점이다. 그러므로 그 지배적 해석에 대한 배반은 단순히 기존의 해석과 다르기 때문이 아니라 왜 다르며, 그 다름이 국어수업의 장에서 어떠한 의미를 갖는지가 주요해진다.

국어수업에 참여하는 특정 시기의 발달 과정에 있는 학생들에게는 ‘그들이 중시하는’ 가치와 그 적용의 방식이 있다. 본 연구에서 논의된 실현 가능성 여부와 도덕성 여부처럼, 학생들은 특정 준거를 다양한 언어활동 과제에서 요구되는 상황 판단을 위해 사용한다. 따라서 그 결과로서 생산되는 학생들의 담화는 기존의 지배적 해석에 대한 반기나 배반에 해당하는 현상으로 보일 수 있다. 그러나 학생들의 입장에서는 자동적이거나 도식적인 사고를 지양하고 자신이 속한 집단에서 공유하는 지식과 관점을 새로운 학습 상황에서 시험한 결과에 해당한다. 더욱이 학생들이 제시한 현실에서의 실현 가능성과 도덕성이라는 두 가지 가치는 교사로부터 일정 부분 설득력을 얻음으로써 지배적 해석에 대한 학생들의 반론은 단순히 기존 해석에 대한 반기가 아닌, 대안으로서의 성격을 갖게 된다.

‘대안’은 맥락에 따라 여러 가지 의미를 갖는다. 그중 ‘대안(代案)’은 ‘어떤 안을 대신하는 안’이라는 사전적 의미를 갖는다. 한편 또 다른 ‘대안(對案)’의 사전적 의미는 ‘어떤 일에 대처할 방안’이라는 뜻을 갖는다. 첫 번째 의미와 같이 기존의 어느 안을 대신한다는 맥락에서는 기존의 안과 그것을 대신하는 안 사이에 공존의 자리가 존재하지 않는다. 두 번째 의미와 같이 어떤 일에 대처할 방안이라는 맥락에서는 문제 상황에 대응 가능한 실천력 있는 의견이라는 성격을 갖는다.

국어수업의 장에서 일어나는 교과서 제재에 대한 지배적 해석과 관련된 반 담화는 기존의 해석에 대한 대안 담론으로서, 대안(對案)의 성격에 보다 가깝다고 할 수 있다.¹¹ 학생들이 제기하는 고유한 관점과 그에 입각한 해

11 여기서의 ‘담론(discourse)’은 푸코의 담론 개념과 유사한 의미로, 특정 대상이나 개념에

석이 수업 담화의 의미 있는 과정과 결과임에는 분명하다. 그러나 동시에 기존의 해석 또한 학생들이 경험해 볼 만한 가치가 있는 공동체 사고의 결과이다. 물질적 가치에 휘둘리기 쉬운 현실 속에서 ‘금을 버린 형과 아우’를 통해 상기할 수 있는 형제간의 신의와 사랑, ‘심청전’이 보여 주는 아버지를 위한 딸의 희생 등은 현실에 잠재된 고통의 국면이 어떻게 인간의 정신을 고양시키는 촉매제로 작용할 수 있는지를 알게 해 준다.¹² 그러므로 재현된 현실 속 상황에 대한 지배적 해석과 그에 대한 학생들의 대안 담론은 서로를 대체하는 대안(代案) 관계 안에 놓여 있지 않다.

국어수업의 장에서 생산되는 학생들의 대안 담론은 교과서 제재를 통해 주어지는 재현된 현실 속 상황에 대한 학생들의 이해와 그에 대한 자신의 입장으로 형성되는 언어적 구성물이다. 이 대안 담론이 형성되는 데 있어서 실현가능성과 도덕성이라는 두 가지 준거는 학생들이 학습의 제재로서 주어진 현실 속 문제 상황에서 자신들의 대처 방식을 결정하는 기준이 된다. 대안 담론은 국어수업의 장에서 이루어지는 언어활동을 특징적으로 보여 주는 한 가지 현상이 되며, 대안 담론의 형성 논리는 그 특징적 언어활동의 기본 속성에 해당된다고 할 수 있다.

결론적으로 실현가능성과 도덕성에 입각한 학생들의 현실 인식은 국어 수업의 장을 이해, 설명하는 한 가지 방식이라고 할 수 있다. 다음 장에서는 국어수업에 대한 이러한 방식의 이해와 설명이 어떠한 의미를 갖는지를 논의함으로써 본 연구의 결론을 맺고자 한다.

대한 지식을 생성함으로써 현실에 관한 설명을 산출하는 언표들의 집합체라는 뜻을 갖는다(Foucault, 2011). 본고에서 쓰인 배반 담화에서의 ‘담화’는 앞서 언급한 ‘언어적 과정’으로서의 현상 그 자체를 지칭한다면(개별 사건 포함), 대안 담론에서의 ‘담론’은 집단적 차원에서 특정 현상에 대해 일련의 말과 글로 그 집단의 이데올로기를 표명하는 것을 지칭한다.

12. 니체에게 있어서 고양과 상승은, 삶과 세계 그리고 혼존의 심연에 놓여 있는 고통스럽고 모순적인 측면을 예술적 긴장 속에서 바라보는 가운데 얻어진다(Bauer, 1999).

V. 결론: 국어수업을 통한 현실 인식의 의미

국어수업이라는 사회 현상을 이해하는 방법은 다양할 수 있다. 본 연구에서 시도한 방식은 인류학적 개념인 사회 현상 모델에 기반을 두는데, 국어 수업의 본질을 설명하는 차원에서 그 안에서 일어나는 특징적인 현상에 대한 하나의 의미 체계를 제시함으로써 국어수업에 대한 한 가지 이해 방식을 제안하는 접근 방식이다.

본 연구자는 교과서 제재를 중심으로 한 학생들의 언어활동에 주목하였다. 그 과정에서 제재에 대한 기준의 해석을 배반하는 학생들의 해석 활동을 발견하였다. 지배적 해석에 대한 배반으로 칭한 이 특징적 현상을 여러 국어 수업의 장면에서 확인한 후 이와 같은 담화가 발생하는 원인을 규명하고자 하였다. 그 결과 수업 구성원 중 일부 학생들은 교과서 제재에 재현된 현실 속 상황을 이해하고 판단하는 데 있어서, 실현 불가능해 보이거나 도덕적으로 문제의 소지가 있는 인물이나 사건, 상황을 인정하려 하지 않았다. 주어진 상황이 문학적으로 형상화된 것임에도 불구하고 이야기 속 상상의 세계를 거부하였으며, 각 이야기 제재에 대한 지배적 해석과 상반된 의견을 제시함으로써 재현된 현실 상황에 대한 그들 고유의 이해와 판단의 방식을 창조하였다. 그런 의미에서 배반 담화는 단순히 기준의 해석에 대한 부정에 그 의미가 있지 않으며, 실현가능성과 도덕성에 입각하여 현실 속 상황을 이해하고 판단하여 그에 적절히 대응하는 대안(對案) 담론으로서의 성격을 갖는다.

국어수업의 장을 실현가능성 및 도덕성 여부에 입각한 현실 인식의 관점에서 이해할 경우, ‘가능’과 ‘불가능’, ‘잘한 일’과 ‘나쁜 일’처럼 단일하고 명확한 주제와 준거를 중심으로 국어수업이 전개되고 있음을 볼 수 있다.¹³

13 학생들에게는 단일하고 명확한 주제가 보다 쉽게 다가오기 때문이다(Sutherland & Arthuthnot, 1991).

이러한 주제와 준거는 학생들이 다루기에 보다 용이하며 이를 매개로 이루어지는 학습에의 접근 가능성을 높인다.¹⁴ 문제는 이 초등학교 3학년 학생들로 이루어진 국어수업의 장은 왜 특정한 어느 것, 즉 실현가능성과 도덕성에 대해서는 더 관여하는가, 하는 점이다. 이와 같은 맥락에서 국어수업에 참여하는 구성원들의 언어활동 체험은 보편적이지 않으며 특수한 감각과 정서, 세계관에 의존하고 있음을 알 수 있다.

국어수업의 장에서 생산되는 학생들의 대안 담론은 국어수업이 교육과정에 제시된 교육 내용의 문제에만 국한되는 것이 아님을 보여 준다. 실질적인 교육 내용이 구성되는 국어 교실 수업의 맥락, 즉 집단의 특수성에 의해서도 결정된다. 인간이 어떠한 환경 속에서 누구와 함께 학습에 참여했느냐에 따라 그 환경과 주변인에 대한 태도를 형성하게 되고 이 또한 학습의 내용과 질을 결정하게 된다. 그러한 점에서 국어수업의 장에서 이루어지는 ‘실현가능성과 도덕성에 입각한 학생들의 현실 인식’은 국어수업을 보다 온전히 이해하기 위해 고려할 국어수업의 한 가지 모델, 즉 국어수업에 관한 한 가지 설명 방식이라고 할 수 있다.

14 우한용(2004)에서는 문학경험이 아동의 가치 형성에 미치는 영향을 문학교육 연구자들이 다루어야 할 하나의 과제임을 제안하고 있다(11~40).

* 본 논문은 2012.10.31. 투고되었으며, 2012.11.11. 심사가 시작되어 2012.11.30. 심사가 종료되었음.

참고문헌

[자료]

제7차 국어과 교육과정

초등학교 3-1 / 3-2 《국어 말하기 · 듣기》, 《국어 읽기》, 《국어 쓰기》, 대한 교과서 주식회사.

초등학교 3-1 / 3-2 《교사용 지도서》, 교육인적자원부.

[논문 및 저서]

구영산(2011), 『초등국어수업담화에서 불연속 통어의 격률에 관한 연구』, 서울대 국어교육과

박사학위논문.

김종칠(2008), 『홍부와 놀부 박의 화두: 행복과 욕망, 그리고 선악』, 『선청어문』 36, 서울대
국어교육과, 45~67.

우한용(2004), 『문학교육과 도덕성 발달의 의미망』, 『문학교육학』 14, 한국문학교육학회,
pp.11~40.

정재찬(2004), 『문학교육과 도덕적 상상력』, 『문학교육학』 14, 한국문학교육학회, pp.41~78.

Bauer, Karin(1999), *Adorno's Nietzschean Narratives: Critiques of Ideology*, Reading of
Wagner. SUNY Press.

Cazden, C. B. (2001), *Classroom Discourse: The Language of Teaching and
Learning*(2nd ed.), Portsmouth, NH: Heinemann.

Foucault, M. (1971), *L'ordre du discours*, 이정우 옮김(2011), 『담론의 질서』, 새길.

Geertz, C.(1972), “Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight”, *Daedalus* 101(1): 1~37.
_____ (1973), *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books.

Kockelmans, J. J. (1994), *Edmund Husserl's Phenomenology*, Purdue University Series in
the History of Philosophy, Purdue University Press.

Levi-Strauss, C.(1958), Claire Jacobson and Brooke Grundfest Schoepf trans. (1963),
Structural Anthropology, New York: Basic Books.

Nietzsche, F.(1872), *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*, 박찬국
옮김(2008), 『비극의 탄생』, 아카넷, 2008.

Sutherland, A. & Arbuthnot, M. (1991), *Children and Books*(8th ed.), New York Harper
Collins Publishers.

Tatarkiewicz, W.(1980), *A History of Six Ideas: An Essay in Aesthetics*, 손현주
옮김(1999), 『미학의 기본 개념사』, 미술문화.

국어수업을 통한 현실 인식의 과정과 의미

구영산

본 연구의 목적은 국어수업이 하나의 사회적 장으로서 갖는 특징을 규명하는 데 있다. 이 연구를 위해 본 연구자는 2009년 3월부터 2010년 2월까지 경기도 소재 한 초등학교 3학년 교실에서 참여관찰을 수행하였다. 국어수업을 일종의 ‘의미망’으로 보고, 국어수업의 장에서 일어나는 다양한 언어적 사건들이 어떠한 방식으로 국어수업의 의미를 특징적으로 규정하는지를 탐구하고자 하였다.

1년 동안의 국어수업 참여관찰 결과 한 가지 특징적인 현상을 발견하였다. 국어수업이 교과서를 중심으로 이루어진다는 점에서 교과서 제재를 매개로 한 교사와 학생 사이의 담화는 가장 일상적인 국어수업의 장면이라고 할 수 있는데, 그 장면에서 학생들이 교과서 제재에 대한 기준의 지배적인 해석에 상반되는 입장을 개진하였다. ‘지배적 해석에 대한 배반’으로 칭한 이 특징적 현상은 여러 국어수업의 장면에서 일관되게 관찰되었다.

이 배반 담화가 발생하는 규칙을 보면, 담화 구성의 동기화 측면에서 두 가지로 나누어 살펴볼 수 있다. 첫째는 교과서 제재에 대한 기준의 해석에서 학생들이 보기에 실현불가능한 일이라고 판단되는 경우, 둘째는 학생들의 관점에서 도덕적으로 문제의 소지가 있는 일이라고 보이는 경우, 학생들은 제재에 재현된 현실에 대해서 실현가능성과 도덕성 여부에 입각하여 특정한 문제 상황을 이해·판단하였으며, 이를 교과서 제재에 대한 해석에 있어서의 대안(對案)으로 제시하였다. 그러한 맥락에서 국어수업은 학생들에게 있

어서 그것을 통해 현실에 대한 이해와 특정 상황에 대한 자신의 관점을 관철하는 담론 형성의 속성을 갖고 있다고 할 수 있다.

핵심어 의미망으로서의 국어수업, 지배적 해석에 대한 배반, 실현가능성, 도덕성, 현실 인식, 대안 담론

ABSTRACT

Children's Sensitivity to the Plausibility and Moral Features of Stories in Korean Language Arts Class

Goo, Young-san

I conducted fieldwork in a third-grade elementary Korean language arts classroom from March 2009 to February 2010, in order to understand the essence of Korea language arts class (KLAC). I tried to identify significant phenomena that characterize KLAC. It turned out that many students in the classroom were against the privileged interpretation of stories in textbook—I called this “a revolt discourse”. There are two characteristics of the phenomenon. One is that some students were against deriving morals from impossible or implausible stories, such as when a bug suddenly becomes a butterfly in “Narae and Tulduri”(impossible) or when two brothers threw away gold to preserve their love for each other in “Two Brothers Throwing away Gold”(implausible). The other characteristic of the phenomenon is that some students were against deriving morals from perceived immoral behavior such as when a cloth-cutter lied to the king in “The Emperor has no clothes” or when the heroin jumped into the sea leaving behind her blind father in “Shimcheongjeon”. In understanding and judging the dilemma in a so-called “figured world”, students appeal to two criteria, “possibility/plausibility” and “morality”. This is an important phenomenon in KLAC. “A revolt discourse” does not merely involve being against the privileged interpretation of stories in textbooks, but taking a position from which to analyze the story and relate it to reality.

KEYWORDS KLAC as webs of meaning, revolt to privileged interpretation of textbook stories, moral sensitivity, sensitivity to plausibility in stories, taking a position